



Isto Sanna

“Opetusharjoittelusta huolimatta suuntaan kohti unelma-ammattiani” – Opetusharjoittelun  
vaikutus valmistuvien luokanopettajaopiskelijoiden opettajapystyvyyteen ja  
opettajaidentiteettiin

Pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Luokanopettajan pätevöittävä koulutus  
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

“Opetusharjoittelusta huolimatta suuntaan kohti unelma-ammattiani” – Opetusharjoittelun vaikutus valmistuvien luokanopettajaopiskelijoiden opettajapystyvyyteen ja opettajaidentiteettiin (Sanna Isto)

Pro gradu -tutkielma, 67 sivua, 1 liitesivu

Toukokuu 2021

---

Opettajaksi kasvamiseen vaikuttaa merkittävästi opettajaidentiteetti, joka koostuu niin yksilön henkilökohtaisista elämäkokemuksista kuin sosiaalistumisesta yhteiskunnan ja yhteisöjen normeihin ja odotuksiin. Opettajapystyvyys kuvaa opettajan työn eri osa-alueita, joilla koetaan tilanteittain muuttuvaa kykyä selviytyä työn haasteista. Opetusharjoittelut ovat merkittävä osa opettajankoulutusta ja niiden kokemusten pohjalta opiskelijat rakentavat omaa opettajaidentiteettiään ja opettajapystyvyyttään. Opettajaidentiteettiin ja opettajapystyvyyteen vaikuttavat tekijät ovat osittain limittyneet, joten näiden tutkiminen yhdessä on perusteltua.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaiset tekijät vaikuttavat luokanopettajaopiskelijan opettajapystyvyyksikäsityksiin ja opettajaidentiteettiin opetusharjoittelussa sekä millaisissa asioissa opiskelijat olisivat kaivanneet vielä tukea vahvistaakseen omaa opettajaidentiteettiään ja opettajapystyvyyttään. Tutkimukseen haastateltiin kuutta maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijaa, jotka olivat vastikään suorittaneet tutkintoon sisältyvän päättövaiheen opetusharjoittelun. Haastattelut olivat puolistrukturoituja haastattelutilanteita ja analyysi mukaili fenomenografista, aineistolähtöistä analyysitapaa.

Tutkimuksessa selvisi, että opettajapystyvyyteen vaikuttivat harjoittelussa saatu tuki ja palaute sekä pystyvyyden kokemukset ja erilaiset kuormittavat tekijät. Opiskelijat kaipaisivat harjoittelussa nykyistä enemmän tukea luokanhallintaan, eriyttämiseen ja monialaiseen yhteistyöhön. Haastatteluista opiskelijoista jokainen koki innostusta tulevaa opettajan ammattia kohtaan.

Haastatteluaineistossa tuli esille myös sellaisia opettajan työn osa-alueita, joita opiskelijat eivät päässeet harjoittamaan opinnoissaan tai harjoittelussa ennen työelämään siirtymistä, kuten yhteistyö huoltajien kanssa tai luokan työrauhan ylläpitäminen. Näiden osa-alueiden vahvistaminen opettajankoulutuksessa tai työpaikoilla järjestettävien mentorointimenetelmin voisi vähentää noviisiopettajien uupumista ja alanvaihtoa.

Avainsanat: minäpystyvyys, opetusharjoittelu, opettajaidentiteetti, opettajankoulutus, opettajaopiskelijat, opettajapystyvyys

## Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto .....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Opettajuuden rakentuminen .....</b>	<b>8</b>
2.1	Minäpystyvyydestä opettajapystyvyydeksi.....	9
2.2	Opettajapystyvyyden ulottuvuudet.....	10
2.2.1	<i>Aiemmat osaamisen kokemukset .....</i>	<i>10</i>
2.2.2	<i>Sosiaaliset mallisuoritukset.....</i>	<i>11</i>
2.2.3	<i>Sosiaalinen kannustus .....</i>	<i>11</i>
2.2.4	<i>Fysiologiset ja tunneperäiset tekijät.....</i>	<i>13</i>
2.2.5	<i>Opetuksen eriyttäminen ja oppilaiden motivointi .....</i>	<i>14</i>
2.3	Opettajapystyvyyden vaikutus opetustyöhön.....	15
2.4	Opettajaidentiteetti .....	16
2.4.1	<i>Identiteetin käsite .....</i>	<i>17</i>
2.4.2	<i>Ammatti-identiteetti.....</i>	<i>17</i>
2.5	Opetusharjoittelu opettajankoulutuksessa.....	19
<b>3</b>	<b>Tutkimuksen toteuttaminen .....</b>	<b>22</b>
3.1	Tavoite ja tutkimuskysymykset.....	22
3.2	Osallistujat ja konteksti .....	22
3.3	Tutkimusdesign ja aineistonkeruuprosessi.....	23
3.3.1	<i>Haastattelujen toteuttaminen .....</i>	<i>23</i>
3.4	Aineiston analyysi.....	24
<b>4</b>	<b>Tulokset .....</b>	<b>32</b>
4.1	Tutkimuskysymys 1: Millaiset tekijät vaikuttavat luokanopettajaopiskelijoiden opettajapystyvyyksiasityksiin opetusharjoittelussa? .....	32
4.1.1	<i>Palaute.....</i>	<i>32</i>
4.1.2	<i>Pystyvyykokemukset .....</i>	<i>34</i>
4.1.3	<i>Tuen saanti .....</i>	<i>35</i>
4.1.4	<i>Kuormittavat tekijät.....</i>	<i>37</i>
4.2	Tutkimuskysymys 2: Millaiset tekijät vaikuttavat luokanopettajaopiskelijoiden opettajaidentiteettiin opetusharjoittelussa?.....	39
4.2.1	<i>Harjoittelukokemukset.....</i>	<i>40</i>
4.2.2	<i>Arvot .....</i>	<i>40</i>
4.2.3	<i>Opettajaidentiteetti .....</i>	<i>42</i>
4.2.4	<i>Asenteet opettajan työtä kohtaan .....</i>	<i>45</i>
4.2.5	<i>Opettajaideaali.....</i>	<i>46</i>
4.3	Tutkimuskysymys 3: Millaisissa asioissa luokanopettajaopiskelijat kaipaavat tukea vahvistaakseen opettajapystyvyytään ja opettajaidentiteettiään opetusharjoittelun aikana?.....	47
<b>5</b>	<b>Yhteenveto .....</b>	<b>49</b>

<b>6</b>	<b>Pohdinta.....</b>	<b>51</b>
<b>7</b>	<b>Johtopäätökset .....</b>	<b>55</b>
7.1	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus .....	56
7.2	Jatkotutkimusaiheet ja tutkimuksen vaikuttavuus.....	57
	<b>Lähteet.....</b>	<b>59</b>

# 1 Johdanto

Tutkimusaiheeni taustalla ovat vaikuttaneet omat havaintoni vastavalmistuneiden opettajien opinnoissa ja työssä uupumisesta. Lisäksi opettajaopintojeni aikana olen havainnut useampaan otteeseen eri ikäisten luokanopettajaopiskelijoiden taholta epäilyksiä siitä, saavatko he luokanopettajakoulutuksesta riittävästi valmiuksia työelämään ja uskaltavatko he astua luokan eteen valmistumisen jälkeen. Kaikki luokanopettajaopiskelijat eivät keskustelujeni ja arjen havaintojeni perusteella tunne kuitenkaan samoin, mikä saikin minut pohtimaan, miksi joidenkin opiskelijoiden mielestä valmiuksia saa riittävästi ja toisten mielestä ei? Opettajaopiskelijat kokevat myös kovasti paineita niin yhteiskunnalta, yliopistosta, työelämästä, oppilaiden vanhemmilta kuin myös muilta opiskelijoilta, mikä toisaalta voi vaikuttaa osaan opiskelijoista vahvemmin kuin muihin. Miten opettajapystyvyyttä ja opettajaidentiteettiä rakennetaan koulutuksessa?

Opettajan työn alkuvaihe koetaan myös muualla raskaaksi, ei pelkästään Suomessa, mikä johtuu pitkälti siitä, että opettajan työelämään siirtyminen on erilainen moneen muuhun ammattiin verrattuna, sillä siinä siirrytään heti opiskelun jälkeen täyteen juridiseen ja pedagogiseen vastuuseen (Tynjälä & Heikkinen, 2011, s. 12–23). Uudet opettajat kokevat usein, että opetusharjoittelu ei ole valmistanut heitä riittävästi työelämään (Heikkinen, Markkanen, Pennanen & Tynjälä, 2014, s. 48). Vastavalmistuneet eli noviisiopettajat kokevat tutkimusten (Niemi & Siljander, 2013; Handolin-Kiilo, 2015) mukaan tarvitsevansa tukea hyvin laajasti eri osa-alueilla, kuten oppilashuollossa, arvioinnissa sekä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä.

Media on tasaisin väliajoin nostanut esille otsikoita opettajien yleistyneestä uupumisesta ja muun muassa Opetusalan Ammattijärjestö OAJ on useampaan kertaan 2000-luvun aikana ottanut kantaa opettajien uupumisen vähentämiseen tai ehkäisemiseen, ja vuoden 2020 hyvinvointiteemaksi valittiin opettajien työuupumisen ehkäisy (OAJ, 2019). Kuitenkin OECD:n kansainvälisessä Talis 2018 –tutkimuksessa todetaan, että “yli 90 % suomalaisista opettajista ilmoitti opettajuuden hyvien puolten painavan vaakakupissa enemmän kuin huonojen puolten ja melkein 80 % suomalaisopettajista valitsisi yhä opettajan ammatin, jos he saisivat päättää siitä uudelleen” (Taajamo & Puhakka, 2019, s. 57). Kyseiseen tutkimukseen vastasi 2800 opettajaa Suomesta, mutta tutkimukseen osallistuneista alle 7 % oli alle 30-

vuotiaita, joka herättää mielenkiintoni sen suhteen, miten noviisiopettajien tai vasta työelämään siirtymässä olevien opiskelijoiden ajatukset muun muassa edellä mainitun tutkimuksen opettajien kokemuksista. Seija Blomberg (2008, s. 1–2) on tutkinut väitöksessään noviisiopettajien ensimmäistä opettajavuotta ja toteaa, että opettajan uran haavoittuvin vaihe on juuri koulutuksen ja työelämän nivelvaihe. Suomalaisessa opettajankoulutusjärjestelmässä harjoittelukoulujen nähdään olevan keskeisessä asemassa opettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden tunteen vahvistamisessa sekä siinä, millaisilla uskomuksilla valmistuvat opettajat työuransa aloittavat (Kontturi, 2016, s. 190).

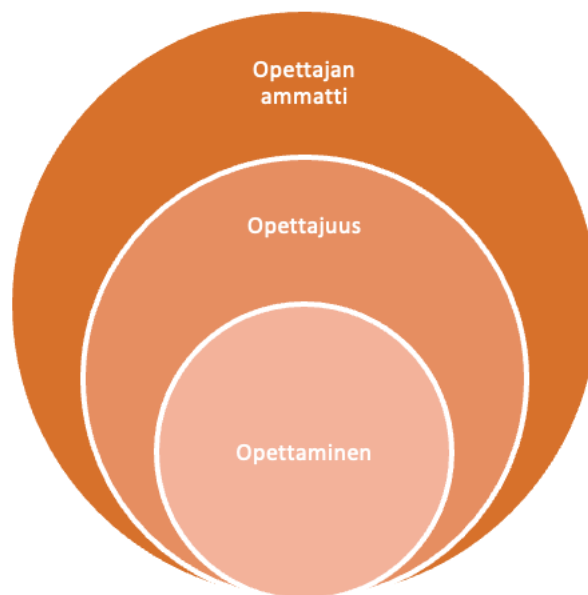
Perehtyessäni opettajuutta eri näkökulmista tarkasteleviin tutkimuksiin, havaitsin, että opettajan ammatillinen kehittyminen koostuu monesta osasta. Rajatakseni tutkimustani halusin keskittyä opettajapystyvyyteen ja opettajaidentiteettiin yhdessä, sillä yleensä niihin kohdistuvat tutkimukset ovat erillään toisistaan, vaikka molemmissa käsitteissä on yhteneväisiä piirteitä. Opettajapystyvyyden käsite on kehittynyt Albert Banduran (1995) minäpystyvyysteorian myötä. Minäpystyvyyttä on tutkittu niin kansainvälisesti kuin Suomessakin enevissä määrin sen jälkeen, kun käsite yleistyi Banduran (1977) sosiaaliskognitiivisen teorian julkaisun myötä. Opettajaopiskelijoihin ja opettajiin liittyvät tutkimukset käsittelevät minäpystyvyyttä vaihtelevasti hieman eri näkökulmista. Erityisen paljon tukea olen löytänyt norjalaisten tutkijoiden Einar M. ja Sidsel Skaalvikin useista opettajien minäpystyvyyttä käsittelevistä artikkeleista (Skaalvik & Skaalvik 2007; 2010; 2014; 2015; 2016; 2019). Myös pro gradu -tutkielmien aiheissa näkyy kiinnostusta aihetta kohtaan, ja tuoreimpia aihettani lähellä olevia tutkimuksia ovat tehneet muun muassa Hietala ja Kumpula (2020), jotka tutkivat harjoittelukokemukseen vaikuttavia seikkoja luokanopettajaopiskelijoiden näkökulmasta. Muutamia muita pro gradu -tutkimuksia mainitakseni, Kemppainen (2017) on tutkinut opettajien minäpystyvyyttä työssään ja tutkimuksessa kartoitettiin eri ikäisten ja eripituisten opettajaurien tehneitä opettajia. Liinakoski (2017) on keskittynyt tutkimaan luokanopettajien minäpystyvyyden yhteyttä työssäjaksamiseen kodin ja koulun välisessä yhteistyössä, ja Mäkelä ja Viherkorpi (2015) taas vuorostaan keskittyneet luokanhallinnalliseen minäpystyvyyteen.

Myös luokanopettajan työn kuormittavuutta on tutkittu pro gradu -tutkielmissa: Laakso (2015) on selvittänyt opintojen valmentavuutta työelämän kuormitusta varten, Kangas (2020) on puolestaan tutkinut Y-sukupolven työhyvinvoinnin käsityksiä ja Tuhkala (2016) on perehtynyt opettajan työn tunnepuoleen ja opiskelijoiden tunteisiin päättöharjoittelussa. Niemi (2019) on keskittynyt tutkimuksessaan opetusharjoittelun ohjauksen merkitykseen opettajuuden

rakentamisessa. Tässä tutkimuksessa keskityn selvittämään opiskelijoiden opettajapystyvyyden kokemuksia opetusharjoittelussa sekä harjoittelun vaikutuksia opiskelijoiden opettajapystyvyyteen ja opettajaidentiteettiin.

## 2 Opettajuuden rakentuminen

Opettajuus on yhdistelmä muun muassa opettajan ammattiin kohdistuvia odotuksia, opettajan työn sisältöä ja ominaisuuksia, opettajan asemaan liittyviä toiveita sekä yksilön henkilökohtaisia kokemuksia erilaisista opettajista (Rasehorn, 2009, s. 259). Opettajan ammatin eri ulottuvuuksia ja niiden keskinäistä riippuvuussuhdetta on mallintanut Luukkainen (2005, s. 17), ja hänen mukaansa opettaminen itsessään on ydin, jonka ympärille kietoutuu opettajuus, jota taas ympäröi ja määrittelee opettajan ammatti (kuvio 1). Opettajan ammattiin liitetään niin kelpoisuusvaatimukset, ammatillinen autonomia kuin myös vahva velvoite elinikäiseen oppimiseen ja itsensä kehittämiseen (Luukkainen, 2005, s. 28–30). Toisaalta opettajan työ on vahvasti sidoksissa yksilön persoonallisuuteen, minkä vuoksi opettajan ammatillinen kasvu tulee nähdä elinikäisenä prosessina, joka ei pääty opettajaksi valmistumiseen (Rasehorn, 2009, s. 262).



Kuvio 1. Luukkaisen (2005, s. 17) mallin pohjalta opettajan ammatin, opettajuuden ja opettamisen suhde.

Suomalaisen opettajuuden määrittäjiä tarkemmin selvittänyt Rasehorn (2009, s. 263–264) tiivistää määrittäviksi tekijöiksi seitsemän eri ulottuvuutta, joita ovat yksilöllisyys, tilannesidonnaisuus, opettajan tehtävä yhteiskunnassa, opettajuus suomalaisena käsitteenä, suomalaisen opettajankoulutuksen malli, ammatin historia ja perinteet sekä



kulttuurisidonnaisuus. Koska oma tutkimukseni sijoittuu puhtaasti suomalaisen luokanopettajakoulutuksen kontekstiin, pidän Rasehornin (2009) määrittäjiä relevantteina lähtökohtina myös omassa tutkimuksessani. Yksilöllisyys, tilannesidonnaisuus sekä opettajuus liittyvät vahvasti siihen, millainen merkitys yksilön omilla uskomuksilla on omasta kykeneväisyydestään opettajan ammattiin sekä omista käsityksistään itsestään opettajana. Seuraavaksi avaankin minäpystyvyyden ja sitä kautta opettajapystyvyyden sekä opettajaidentiteetin aiempia tutkimuksia.

## **2.1 Minäpystyvyydestä opettajapystyvyydeksi**

Minäpystyvyyden käsite (*engl. self-efficacy*) on lähtöisin Albert Banduran (1977) sosiaalis-kognitiivisesta teoriasta. Minäpystyvyys kuvaa sitä, kuinka kykeneväksi ihminen kokee itsensä suhteessa johonkin toimintaan tai tehtävään, mikä taas perustuu usein yksilön aiempiin kokemuksiin vastaavista tilanteista (Bandura, 1997, s. 79). Minäpystyvyys liittyy läheisesti ajattelu- ja toimintastrategioihin: yleensä minäpystyvyysuskomuksiinsa luottaen ihmiset ryhtyvät siihen, mihin uskovat resurssiensa riittävän ja toisaalta välttelevät niitä tilanteita, joissa eivät usko pärjäävänsä (Bandura, 1997). Toisaalta ajatusta jatkojalostaneen Zimmermanin (2000) mukaan minäpystyvyys ei ole ihmisen kokemus itsestään yleisellä tasolla, vaan minäpystyvyys on olemukseltaan enemmänkin moniulotteinen ja ilmenee vaihtelevasti toiminnan eri osa-alueilla. Minäpystyvyys ei siis ole pysyvä, muuttumaton ominaisuus, vaan yksilön uskomukset omasta pystyvyydestä voivat muuttua kokemusten ja taitojen kehittymisen tuloksena sekä vaihdella tilannekohtaisesti (Bandura, 1997). Minäpystyvyyden voidaan tiivistää tarkoittavan kontekstisidonnaista arviota omasta kompetenssista jossakin tietyssä tilanteessa tai tehtävässä (Zimmerman, 2000). Vaikka pysyvää minäpystyvyyttä ei voitaisiinkaan määrittää, vahvaksi minäpystyvyytensä arvioivat yksilöt myös odottavat hyviä tuloksia, kun taas heikko minäpystyvyys vaikuttaa tulosodotuksiin negatiivisesti (Bandura, 1997). Samat minäpystyvyyden taustaoletukset ovat sovellettavissa opettajapystyvyyden määrittelemiseen. Jatkossa käytän käsitettä opettajapystyvyys, joka on lähtöisin minäpystyvyydestä, mutta keskittyy pystyvyyden kokemuksiin opettajan työssä ja opettajana toimiessa. Käsitettä minäpystyvyys käytän niissä kohdin, kun viitataan sellaisiin aiempiin tutkimustuloksiin, joissa kyseistä käsitettä on käytetty opettajapystyvyyden sijaan.

## 2.2 Opettajapystyvyyden ulottuvuudet

Banduran (1995, s. 3) mukaan opettajan minäpystyvyyteen vaikuttavat neljä päälähdettä, joita ovat aiemmat osaamisen kokemukset, sosiaaliset mallisuoritukset, sosiaalinen kannustus ja fysiologiset ja tunneperäiset tekijät. Vaikka minäpystyvyyttä ei nähdä pysyvänä ominaisuutena, jonkinlaisesta opettajapystyvyyden pysyvyydestä antaa viitteitä Künstingin, Neuberin ja Lipowskyn (2016, s. 315) tutkimus, jossa todetaan opettajapystyvyyden säilyvän ainakin kuusi vuotta sen muodostumisesta ja samankaltaisia tuloksia ovat saaneet myös Tschannen-Moran ja Hoy (2001). Kuitenkin esimerkiksi Brouwers ja Tomic (2000) havaitsivat minäpystyvyyden muutosta ajan myötä, Knoblauch ja Hoy (2008) havaitsivat minäpystyvyyden kasvua opettajakoulutuksessa ja Fives kollegoineen (2007) erityisesti opetusharjoittelun aikana.

Skaalvik ja Skaalvik (2007, s. 612) ovat kehittäneet opettajapystyvyyden tutkimusta sekä Banduran (1997) minäpystyvyysteorian että Tschannen-Moranin ja Hoyn (2001) 24-kohtaisen opettajapystyvyyssasteikon pohjalta kattaakseen tarkemman erittelyn opettajapystyvyyden eri osa-alueista. Skaalvikin ja Skaalvikin (2007) opettajapystyvyyden ulottuvuuksiin ovat vaikuttaneet aiempien tutkimusten lisäksi norjalainen opetussuunnitelma ja muut Norjan koulu-uudistusta koskevat poliittiset lausunnot. Tuloksena on opettajapystyvyyden kuusi ulottuvuutta, joita ovat opettaminen ja ohjeistaminen, oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioiminen, oppilaiden motivointi, työrauhan ylläpitäminen, yhteistyö kollegojen sekä koulun ja kodin välillä ja muutokseen suhtautuminen (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Seuraavaksi käsittelemme opettajapystyvyyden rakentumista huomioiden niin Banduran (1995) kuin Skaalvikin ja Skaalvikin (2007) määrittelemät ulottuvuudet.

### 2.2.1 Aiemmat osaamisen kokemukset

Aiemmat osaamiskokemukset vahvistavat Banduran (1995, s. 3) mukaan eniten minäpystyvyyssuskomuksia. Epäonnistumiset vähentävät pystyvyyden uskomusta erityisesti, jos pystyvyyden tunnetta ei ole muodostunut entuudestaan (Bandura 1995, s. 3). Toisaalta taas yksittäiset epäonnistumiset eivät horjuta yksilön pystyvyyssuskomuksia, jos minäpystyvyyttä vahvistavia onnistumisen kokemuksia on ollut riittävästi (Bandura, 1997).

Opettajan tärkeimpiin tehtäviin kuuluu asioiden opettaminen ja selittäminen niin, että oppilaat ymmärtävät perusperiaatteet (Skaalvik & Skaalvik 2007, s. 614.) Yksi opettajapystyvyyden

ulottuvuuksista keskittyy opettajan omiin odotuksiin siitä, kuinka kyvykäs hän on ohjeistamaan oppilaita, selittämään asioita, neuvomaan oppilaita ja vastaamaan kysymyksiin, jotka helpottavat oppilaan ymmärtämistä (Skaalvik & Skaalvik 2007, s. 614).

Bandura (1995, s. 3) huomauttaa, että mikäli yksilön kokemukset perustuvat helposti ansaittuun menestykseen, hän odottaa nopeita tuloksia ja lannistuu epäonnistumisista helpommin. Banduran (1995, s. 3) mukaan pysyvämpi pystyvyyden tunne edellyttää esteiden voittamista ponnistelujen avulla. Vaikeudet ja takaiskut opettavat, että menestys vaatii jatkuvaa työtä ja sitä kautta yksilön minäpystyvyys vahvistuu vastoinikäymisten kautta (Bandura, 1995, s. 3).

### 2.2.2 Sosiaaliset mallisuoritukset

Banduran (1995) mukaan yksi olennainen tietolähde minäpystyvyyksien muodostamisessa on sosiaalinen vertailu ja niin kutsutut sijaiskokemukset. Kun henkilö näkee jonkun itsensä kaltaisen toisen ihmisen suoriutuvan jostakin tietystä tehtävästä tai tilanteesta, hän uskoo myös itse pystyvänsä vastaavaan onnistumiseen (Bandura, 1995, s. 3). Sijaiskokemuksen vaikutus on sitä suurempi, mitä samankaltaisemmaksi yksilö kokee tarkkailemansa henkilön verrattuna itseensä (Bandura, 1995, s. 3–4). Jos yksilöllä ei ole selvää käsitystä suoriutumisen kriteereistä tai omista kyvyistään, hän voi muodostaa arvion omasta pystyvyydestään tarkkailemalla muita (Usher & Pajares, 2008, s. 753), mutta mallien vaikutus ei ole pelkästään peilauspinta omalle pystyvyydelle (Bandura, 1995, s. 4). Ihmiset ottavat mallia sellaisilta henkilöiltä, joilla on heidän mielestään tarvittava osaaminen, ja taitavien mallien kautta havainnoija voi omaksua tehokkaita taitoja ja strategioita erilaisissa tilanteissa toimimiseen ja tätä kautta nostaa omaa minäpystyvyyttään (Bandura, 1995, s. 4).

### 2.2.3 Sosiaalinen kannustus

Yksi merkittävä minäpystyvyyssuomuksia vahvistava ulottuvuus on sosiaalinen kannustus (Bandura, 1995, s. 4). Minäpystyvyyttä kohottaa erityisesti luotettavalta taholta saatu palaute toiminnasta (Bandura 1995, s. 4; Margolis & McCabe, 2006). Tämän lisäksi olennaista on tarkennettu palaute, jossa tehdään näkyväksi, mistä onnistuminen johtui (Margolis & McCabe, 2006; Schunk & Pajares, 2002). Jos sosiaalinen kannustus on epäuskottavaa, sen vaikutus kumoutuu nopeasti epäonnistumisen kokemusten myötä (Bandura, 1995, s. 4). Toisaalta ihmiset, jotka on vakuutettu siitä, että heillä ei ole riittäviä valmiuksia, välttävät usein haasteita,

jotka voisivat kehittää heitä, ja lisäksi he luovuttavat nopeasti vaikeuksien edessä (Bandura, 1995, s. 4).

Kehuminen on tapa lisätä toisten pystyvyyden tunnetta, mutta se ei ole ainoa tapa (Bandura, 1995, s. 4). Sen lisäksi, että kehujen avulla voidaan lisätä yksilön uskoa omiin kykyihinsä, kannustaja tai palautteen antaja voi luoda tilanteita, joissa yksilöt menestyvät ja toisaalta välttävät asettamasta yksilöitä liian aikaisin tilanteisiin, joissa epäonnistuminen on todennäköistä (Bandura, 1995, s. 4). Sosiaalinen palaute kannustaa yksilöitä mittaamaan menestystään itseään kehittämällä eikä kilpailemalla toisia vastaan (Bandura, 1995, s. 4).

Yhteistyö kollegojen sekä koulun ja kodin välillä kuuluu Skaalvikin ja Skaalvikin (2007) opettajapystyvyyden ulottuvuuksiin. Yhteistyötä tekemällä tuetaan oppilaan kasvatusta ja oppilaan tarpeisiin sopivan opetuksen järjestämistä, ja velvoite yhteistyöhön kodin kanssa on kirjattu perusopetuslakiin (628/1998 § 3). Vaikka pääasiallinen kasvatusvastuu on huoltajalla, tulee hänen saada tietoa lapsensa oppimisen ja kasvun edistymisestä (Perusopetuslaki 477/2003 § 26). Vastuu yhteistyöedellytysten kehittämisestä on opetuksen järjestäjällä (Opetushallitus, 2014). Yhteistyön tulee olla tasavertaista ja perustua keskinäiselle kunnioitukselle ja luottamukselle ja luonteeltaan se voi olla yhteydenpitoa, yhteistyötä tai yhteistoimintaa (Opetushallitus, 2014). Blombergin (2008, s. 39) mukaan opettajan työn tunnepitoisinta aluetta on kodin ja koulun vuorovaikutus, sillä molemmilla osapuolilla on usein onnistumisen odotuksia. Opettaja voi pelätä vanhempien arvostelevan hänen ammattitaitoaan ja vanhemmat vastaavasti sitä, että mahdolliset erimielisyydet heidän ja opettajan välillä voivat vaikuttaa negatiivisesti lapseen koulussa (Blomberg, 2008, s. 39).

Perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2014) mukaan koulun henkilöstön yhteistyö edesauttaa kasvatus- ja opetustavoitteiden toteuttamista. Yhteistyön muotoja voivat olla yhteisopettajuuden eri muodot, moniammatillinen yhteistyö sekä koulujen välinen yhteistyö. Noviisiopettajia tutkinut Seija Blomberg (2008) toteaa opettajan ammatillisten traditioiden muuttuvan kuitenkin hitaasti ja historiallisesti opettajat ovat tottuneet olemaan yksin vastuussa omasta luokastaan. Vaikka uudet opettajat ovat hyvä maaperä muutoksille, täytyy muutos tapahtua myös vanhemman opettajakunnan keskuudessa (Blomberg, 2008, s. 47).

## 2.2.4 Fysiologiset ja tunneperäiset tekijät

Minäpystyvyyteen voivat vaikuttaa myös fysiologiset reaktiot ja tunteet (Bandura, 1995, s. 4). Yksilö voi tulkita tilanteen aiheuttaman ahdistuksen, pelon, käsien hikoilun tai sydämen tykytyksen viitteinä omaan heikkoon suoriutumiseen tai mahdollisuuteen epäonnistua (Bandura, 1995, s. 5). Myös mieliala vaikuttaa koettuun minäpystyvyyteen: positiivinen mieliala kohottaa ja alakuloinen mieliala heikentää Banduran (1995, s. 5) mukaan pystyvyyden tunnetta. Välttämättä tunteen tai fysiologisen reaktion intensiteetti ole niinkään merkittävä, vaan se, miten yksilö kokee ja tulkitsee reaktion (Bandura, 1995, s. 5). Korkean minäpystyvyyden omaava henkilö tulkitsee todennäköisemmin tunteiden heräämisen energisoivana, kun taas kykyjään epäilevä tulkitsee tuntemukset todennäköisemmin heikentäväksi tekijäksi (Bandura, 1995, s. 5).

Työrauhan ylläpitäminen kuuluu Skaalvikin ja Skaalvikin (2007) opettajapystyvyyden ulottuvuuksiin. Perusopetuslain (628/1998, § 29) mukaan oppilaalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Turvallisen ympäristön takaamiseksi opettajilla on lain puitteissa niin oikeus kuin velvollisuuskin käyttää lain mainitsemia kurinpitokeinoja ja kasvatustekijöitä (Perusopetuslaki 628/1998 § 29). Häiritsevä käytös voidaan nähdä uhkana opettajan auktoriteetille ja tämän asettamien tavoitteiden saavuttamiselle (Chang, 2009, s. 202). Työrauha toimii oppimisen edellytyksenä ja siksi siihen on hyvä kiinnittää huomiota (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018, s. 14). Luokanopettajien luokanhallinnallista minäpystyvyyttä pro gradu -tutkielmassaan tutkineet Mäkelä ja Viherkorpi (2015) toteavat, että vastavalmistuneella voi olla monenlaisia mielikuvia työrauhan luomiseen käytettävistä keinoista, mutta ne voivat osoittautua tehottomiksi työelämässä.

Blombergin (2008, s. 15) mukaan taito ylläpitää työrauhaa on opettajan tärkeimpiä tehtäviä ja kyvykkyyttä tähän odotetaan myös uudelta opettajalta. Banduran (1997, s. 86–88) pystyvyyssulottuvuuksista mallisuorituksesta oppiminen voisi konkreettisesti olla tekemisen ja ongelmanratkaisuprosessin sanallistaminen, sillä pelkkä havainnointi ei paljasta sitä pitkäjänteistä ja ennakoivaa työtä, jota luokanopettaja on todennäköisesti tehnyt pitkään nykyisen työrauhan saavuttamiseksi. Blombergin (2008, s. 26) mukaan työrauhan ylläpitäminen ei saisi myöskään tarkoittaa vain reaktiivisia keinoja, joilla puututaan häiriöihin, vaan se on myös ennakointia ja opettajan omaa toimintaa. Järjestystä ylläpidettäessä täytyy huomioida oppilaan persoonallisuuden kehityksen ohjaaminen sekä riittävän häiriöttömien

työskentelyolosuhteiden takaaminen (Blomberg, 2008, s. 29). Pienten oppilaiden moraalikäsitys on hyvin konkreettinen ja vasta noin 12-vuotiaasta eteenpäin lapsi kykenee tajuamaan, että teon rangaistavuus riippuu myös rikkojan tarkoituksesta (Lehtovaara & Koskenniemi, 1974, s. 245–255; Blomberg, 2008, s. 29).

Myös muutoksiin suhtautuminen on yksi opettajapystyvyyden ulottuvuuksista (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Suomalainen koulutusjärjestelmä on kehittynyt vuosikymmenten aikana nykyiseen tilaansa ja koulutuspolitiikkaan vaikuttavat aina jollakin tavalla yhteiskunnan yleiset arvot ja ideologiat; välillä on painotettu tuloksellisuutta ja tehokkuutta, välillä työelämän tarpeiden huomioimista, tasa-arvoa ja kestävä kehitystä (Tervasmäki & Tomperi, 2018). On siis oletettavaa, että myös jatkossa koulu ja opettajan työ tulevat muuttumaan ja sitä kautta opettajan rooli on yhteiskuntaa uudistava henkilö, joka kasvattaa tulevaisuuden kansalaisia (Säntti, 2008, s. 9). Kouluja kehitetään kuitenkin välillä myös kehittämisen itsensä vuoksi, minkä johdosta tutkimuksissa on havaittu opettajien väsyneen uudistamistyöhön ja rehtoreiden turhautuneen uudistusten markkinoimiseen alaisilleen (Säntti, 2008, s. 11).

#### 2.2.5 Opetuksen eriyttäminen ja oppilaiden motivointi

Edeltävien opettajapystyvyyden ulottuvuuksien lisäksi on olennaista käsitellä opettajalta odotettavia taitoja erilaisten oppijoiden huomioimisessa sekä oppilaiden motivoimisessa. Perusopetuksen opetussuunnitelma (Opetushallitus, 2014, s. 72–75) ohjaa opettajan toimintaa määrittelemällä opetuksen yksilöimisen keinoja esimerkiksi tukiopetuksen tai tehostetun tuen tapauksissa. Osa opettajista kokee riittämättömyyttä, jos koulu ei tarjoa tarpeeksi tukea eriyttämiseen, ja inklusioon liittyvää minäpystyvyyttä on tutkinut muun muassa Yada (2020) vertaillen keskenään suomalaisten ja japanilaisten opettajien inklusiivista minäpystyvyyttä kvantitatiivisin menetelmin. Tutkimuksessa havaittiin muun muassa asenteiden ja minäpystyvyyden välinen suhde, jossa vahvempi inklusiivinen minäpystyvyys korreloi myönteisempiin inklusioasenteisiin (Yada, 2020, s. 59).

Yleisesti ottaen sisäisesti motivoitunut oppilas on sitoutunut oppimaan (Deci ym., 1991, s. 328), joten oppilaiden motivointi on kaikkien opettajien tärkeä tehtävä (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 614). Oppilaiden motivointi mainitaan Skaalvikien (2007) mukaan norjalaisessa opetussuunnitelmassa, ja myös Suomen perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) ohjataan opettajia oppilaiden motivoimiseen ja oppimisen ilon lisäämiseen. Järjestyksen luominen

luokkaan on yhteydessä oppilaan koulumotivaatioon ja motivoimisen taito kehittyy opettajan didaktisten taitojen rinnalla (Blomberg, 2008, s. 138–139).

### **2.3 Opettajapystyvyyden vaikutus opetustyöhön**

Minäpystyvyyden tasolla on nähty vaikutuksia oppilaiden ja opettajan välillä: vahvan minäpystyvyyden tunteen omaavat opettajat kykenevät luomaan oppilailleen mahdollisuuksia onnistua, kun taas opettajat, joilla on heikko minäpystyvyyden tunne, pyrkivät usein kontrolloimaan opetustuokioita ja rajoittamaan niitä liikaa tiukoilla käskyillä (Bandura, 1997, s. 240–241; Schunk & Pajares, 2005, s. 99). Heikon minäpystyvyyden tunteen omaava opettaja ajattelee myös useammin negatiivisesti oppilaidensa motivaatiosta ja aliarvioi oppilaiden kognitiivista kehitystä sekä ylläpitää hyvin joustamattomia luokkahuonekäytäntöjä (Pajares, 2006, s. 361). Opettajan minäpystyvyys on Pajaresin (2006, s. 361) mukaan tarttuvaa, sillä pystyvät opettajat tartuttavat oppilaisiinsa pystyvyyden tunteita ja opettajat, joilla on heikko minäpystyvyys, antavat oppilailleen mallin heikosta minäpystyvyyden tunteesta. Usher ja Pajares (2008, s. 752) toteavat, että opiskelijoiden aikaisempien suoritusten ja hallintakokemusten pohjalta tehdyillä arvioilla on hyvin kestävä vaikutus heidän pystyvyyksikäsitteisiinsä.

Nykyään opettajat eivät työskentele enää pääsääntöisesti yksin, joten myös kollektiivista minäpystyvyyttä on tutkittu jonkin verran (Malinen & Savolainen, 2016; Skaalvik & Skaalvik 2007; 2019; Viel-Ruma ym., 2010; Kurt, Dyar & Calik, 2012), ja yhteyksiä on löydetty työuupumuksen, työssä viihtymisen ja kollektiivisen ja yksilöllisen pystyvyyden välillä (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 1401), joten tämänkin vuoksi opettajapystyvyys voidaan nähdä merkittävänä osana niin opettajuutta kuin opettajan koulutustakin.

Skaalvik ja Skaalvik (2014) havaitsivat opettajien minäpystyvyyden yhteyden työhön tyytyväisyyteen ja emotionaaliseen uupumiseen. Hagenauer, Hascher ja Volet (2015) havaitsivat niin ikään positiivisen yhteyden opettajien minäpystyvyyden ja opettamisen ilon välillä. Heidän tutkimukseensa osallistui yli sata Itävallassa opettavaa, pääosin yli 20 vuotta opettajana toiminutta vastaajaa (Hagenauer ym, 2015). Myös Hagenauerin ja kumppaneiden (2015) tutkimuksessa hyödynnettiin niin Skaalvik & Skaalvikin (2007) kuin myös Tschannen-Moranin ja Hoyn (2001) minäpystyvyydetutkimuksia. Tutkimuksen (Hagenauer ym. 2015) tavoite oli löytää opettajan luokkahuoneessa kokemia tunteita ennustavia tekijöitä, joista

ainoastaan ilo oli yhdistettävissä minäpystyvyyteen. Viha ja ahdistus eivät korreloineet minäpystyvyyden kanssa, vaikka liittyivätkin luokan työrauhaongelmiin, jotka puolestaan voidaan liittää opettajapystyvyyden ulottuvuuksiin. Skaalvikin ja Skaalvikin (2007, s. 620) tutkimuksessa löydettiin selvä yhteys heikon opettajapystyvyyden ja työuupumuksen välillä ja ne opettajat, jotka epäilivät kykyjään monilla eri osa-alueilla, pohtivat myös sopivuuttaan alalle tai jopa alanvaihtoa. Skaalvik & Skaalvik (2019, s. 1403) jatkoivat vielä opettajien pystyvyyskokemusten tutkimista suhteessa työn vaatimuksiin ja työn resursseihin. Tutkimustuloksissa nähtiin positiivinen yhteys työn resurssien ja kollektiivisen opettajapystyvyyden välillä, kun taas työn vaatimukset (työrauhaongelmat ja oppilaiden erilaisuus) eivät korreloineet minäpystyvyyden kanssa (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 1412).

Opettajan minäpystyvyyden tasolla on siis merkitystä oppilaiden hyvinvoinnin ja kehittymisen kannalta. Tutkimusten (Bandura, 1997; Evers, Brouwers & Tomic, 2002; Wheatley, 2005) mukaan opettaja, jolla on vahvat pystyvyysuskomukset, on avoimempi uusille ideoille, kehittämään pedagogisia innovaatioita sekä kokeilemaan uusia ratkaisuja, joiden avulla voidaan huomioida paremmin oppilaiden tarpeita. Opettajaidentiteetin ja opettajapystyvyyden yhteyttä on tutkinut muun muassa van der Want kollegoineen (2019), vaikkakaan heidän tutkimuksessaan ei saatu täyttä varmuutta siitä, kuinka vahvasti identiteetti vaikuttaa pystyvyyden kokemuksiin. Toisaalta opettajan toimintaan vaikuttaa vahvasti hänen oma opettajaidentiteettinsä ja ajatukset siitä, millainen opettaja henkilö kokee olevansa ja millaiseksi hän haluaa tulla. Näin ollen sekä opettajapystyvyydellä että opettajaidentiteetillä on samankaltaisia nykyhetkeen ja tulevaisuuteen ulottuvia piirteitä, jonka vuoksi opettajaidentiteetin kehittymisen tutkiminen opettajapystyvyysuskomusten rinnalla on mielekästä.

## **2.4 Opettajaidentiteetti**

Opettajuuteen sisältyy opettajaksi kasvamisen ajatus, opettajaidentiteetin jatkuva prosessointi, ja opettajaidentiteetin kehityksen osa-alueisiin liitetään samankaltaisia ulottuvuuksia kuin opettajapystyvyyteen (Laine, 2004, s. 177–191; Kari & Heikkinen, 2001, s. 44–45; Heikkinen, 2001, s. 109). Tämän vuoksi opettajaidentiteettiä ja opettajapystyvyyttä on luontevaa tutkia rinnakkain.



#### 2.4.1 Identiteetin käsite

Identiteetin käsitteen määrittely ei ole yksioikoista humanistisella ja yhteiskuntatieteellisellä tutkimuskentällä (Salin, 2010, s. 21–32). Tässä tutkimuksessa identiteetin käsite pohjautuu postmoderniin identiteettikäsitykseen, jossa ihmisellä on useita ja jatkuvassa muutoksessa olevia identiteettejä (Hall, 1999, s. 21–23), mutta myös postmodernin käsityksen haastavaan käsitykseen (Akkerman & Meijer, 2010 s. 1), jonka mukaan identiteetit voivat olla sekä muuttuvia että pysyviä, yhtenäisiä ja moninaisia, jatkuvia ja keskeytyviä sekä yksilöllisiä ja sosiaalisia. Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole selittää ihmisen identiteetin muotoutumista filosofisesta näkökulmasta, vaan ymmärtää seikkoja, jotka vaikuttavat opettajaidentiteetin muodostumiseen opetusharjoittelussa.

#### 2.4.2 Ammatti-identiteetti

Ammatillinen identiteetti on tietynlainen oman toimijuuden rooli, jonka kautta opettaja hahmottaa itseään opettajana (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004, s. 122–123). Ammatti-identiteetti käsittää niin nykyisen kuin tulevaisuuteen suuntautuvan ajatuksen siitä, ”millainen opettaja olen ja millaiseksi haluan tulla” (Beijaard, ym. 2004, s. 122–123). Opettajaksi kasvaminen ja ammatti-identiteetin muovautuminen on elinikäinen prosessi, joka alkaa jo lapsuudessa, koska yksilön oman elämänhistorian vaikutus ulottuu työelämäänkin (Heikkinen, 2001, s. 28–32). Opettajaidentiteetin kehittymiseen vaikuttavat tietoisuus omista arvoista ja asenteista sekä oman oppimistyylin ja omien persoonapiirteiden tunnistaminen (Väisänen & Silkelä, 2000, s. 23–27).

Samuelin ja Stephensin (2000) tutkimuksessa selvitettiin erilaisia minäpystyvyyteen ja opettajaidentiteetin kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä itsereflektointitekniikoiden kautta. Luokanopettajaopinnot pohjautuvat teoriaopintojen ja käytännön harjoittelujen lisäksi paljon itsereflektointiin ja opettajaidentiteettiä rakennetaan erityisesti maisterivaiheen opinnoissa (Oulun yliopisto, 2021). Itsereflektoinnin vaikutus opettajaidentiteettiin ei ole uusi asia, vaan näyttöjä sen merkityksestä on jo 1980-luvulta saakka (ks. Schön, 1983) ja tuoreempaa tutkimusta on tehnyt muun muassa Azim (2017). Luokanopettajakoulutuksen opinto-oppaassa (Oulun yliopisto, 2021) mainitaan myös, että luokanopettajakoulutuksen suorittanut opiskelija pystyy ”toimimaan empaattisesti, eettisesti ja pedagogisesti tahdikkaasti”, mikä tukee ammatti-identiteetin kehittymistä opintojen aikana.

Myös Beauchamp ja Thomas (2009) ovat tutkineet valmistuvien opettajien identiteettiä ja havaitsivat mahdollisia jännitteitä persoonallisen ja ammatillisen identiteetin välillä. Koulutus voi tuoda myös osaltaan ristiriitaa siihen, mitä opettajat henkilökohtaisesti kokevat hyviksi arvoiksi ja toimintatavoiksi (Beijaard ym., 2004, s. 109). Työuran alussa noviisiopettajan työhön vaikuttavat omat koulukokemukset varhaiskasvatuksesta yliopistoon, opettajankoulutuksesta omaksuttu tieto ja osaaminen, sosiaalinen ympäristö, jossa noviisiopettaja työskentelee sekä oma persoona (Blomberg, 2008, s. 4–9).

Opettajan työ synnyttää erilaisia tunteita, ja opettajan täytyy jäsentää oma sisäinen maailmansa niin, että voi käyttää tunteitaan opettajan työssä rakentavalla tavalla (Blomberg, 2008, s. 5). Opettajaidentiteettiin liittyy vahvasti myös opettajan roolin käsite. Opettajan rooli voidaan määritellä sellaiseksi käyttäytymiseksi, joka on tyypillistä opettajan asemassa olevalle henkilölle, tai käyttäytymiseksi, jota vastaavassa asemassa olevalta odotetaan (Blomberg, 2008, s. 5). Opettajan pitää Kolu (2000, s. 110–126) mukaan uskaltaa antaa itsestään ja asettaa itsensä alttiiksi. Hyvä opettaja on aidosti kiinnostunut oppilaistaan ja työstään, luottaa itseensä, mutta myöntää oman rajallisuutensa (Kolu, 2000, s. 110–126). Kolu (2000) toteaa myös, ettei opettaja ole koskaan valmis, vaan kehittyy koko elämänsä ajan.

Opettajan työhön sisältyy paradoksi siitä, että uudelta opettajalta vaaditaan sellaisia taitoja ja kykyjä, jotka voi saavuttaa vain tekemällä sitä, mitä hän ei vielä täysin osaa (Blomberg 2008, s. 50). Siirtymistä opettajankoulutuksesta työelämään on kuvattu myös shokkina noviisiopettajalle (Veenman, 1984, s. 143). Blomberg (2008, s. 11) toteaa, että noviisiopettaja huomaa yleensä pian uran alkuvaiheessa, että opettajuus on enemmän tunnetyötä kuin tieteelliseen tietoon perustuvaa asiantuntijuutta. Nyky-yhteiskunnassa älykkyyttä on mahdollisesti jo pidempään pidetty tunteita arvokkaampana, minkä vuoksi opettajien koulutuskin perustuu asiantuntijuuden lisäämiseen ja tieteelliseen tietoon perustuvaan tutkimustietoon, vaikka opettajien omien tunteiden tunnistaminen ja tunteiden hallinta ovat ammatillisuuden edellytyksiä (Blomberg, 2008, s. 12–13). Tunneäly vaihtelee yksilöittäin (Salovey ym., 2000, s. 504–506) ja edistää opettajan intellektuaalista ja emotionaalista hyvinvointia (Blomberg, 2008, s. 13). Koulupäivän aikana on runsaasti affektiivisesti kuormittavia sosiaalisia tilanteita ja opettajia tulisi Blombergin (2008, s. 13) mukaan kouluttaa tunteiden havaitsemiseen ja sopivien reagoitustapojen löytämiseen.

Opettajaidentiteettiin liittyy myös yksilön käsitys itsestään johtajana, sillä opettaja toimii työssään johtajana viedessään eteenpäin luokan toimintaa. Opettajan auktoriteetti liittyy valtasuhteisiin (Blomberg, 2008, s. 16). Esiteollisessa yhteiskunnassa opettajan auktoriteettiasema oli Koskenniemen (1982, s. 173–174) mukaan ehdoton, kun taas vapaamman kasvatuksen yleistyessä autoritaarisen kasvatuksen tilalle on muodostunut jonkinlainen sekamuoto, jossa arvovaltaa ja vapautta on jaettu epäjohdonmukaisesti. Kouluyhteisö ei voi toimia ilman normeja ja arvovaltaa, mutta nykyään opettaja joutuu omilla kyvyillään ja persoonallisuudellaan tuottamaan itselleen oman asemansa sen sijaan, että kouluinstituutio antaisi sen opettajan roolissa toimivalle (Koskenniemi, 1982, s. 173–174; Blomberg, 2008, s. 17). Opettajan auktoriteettia tarvitaan, jotta opetus ja oppilaan kasvun edistäminen ovat mahdollisia (Blomberg, 2008, s. 19–20) ja Salon (2000, s. 13) mukaan oppilaat eivät opi vastuuta ja käyttäytymisensä kontrollointia luonnostaan, vaan tueksi tarvitaan systemaattista, hyvin suunniteltua ohjausta.

Opettajaidentiteetti pohjautuu vahvasti myös yksilön omiin arvoihin (Beijaard ym. 2004, s. 112–114), jotka ohjaavat opettajan käyttäytymistä erilaisissa tilanteissa. Noviisiopettajan toimintaan vaikuttaa todennäköisesti voimakkaammin myös kouluyhteisön normit ja säännöt verrattuna kokeneempiin työntekijöihin (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006, s. 43–45). Ammatillisen identiteetin muutostarve nousee yleensä ympäristön muutoksista (Vähäsantanen ym., 2017, s. 17), jollaisiksi voidaan nähdä myös opetusharjoittelu ja vielä luonnollisemmin työelämään siirtyminen.

## **2.5 Opetusharjoittelu opettajankoulutuksessa**

Tutkimukseni liittyy vahvasti suomalaiseen luokanopettajakoulutukseen, jossa harjoitteluilla on ollut pitkään tärkeä rooli, ja laadun takaamiseksi on niiden suorittamista keskitetty valtion harjoittelukouluihin (Heikkinen ym., 2014, s. 49). Nykyistä opettajankoulutuksen rakennetta onkin kehitetty tarjoamalla mahdollisuuksia suorittaa vähintään yksi harjoittelu muualla kuin valtion harjoittelukoulussa (Sool, 2019; Oulun yliopisto, 2021). Metsäpelto ja kollegat (2020) ovat päätyneet opettajankoulutuksen osaamisalueissa viiteen osa-alueeseen, joita ovat opetuksen ja oppimisen tietoperusta, kognitiiviset taidot, sosiaaliset taidot, persoonalliset orientaatiot ja ammatillinen hyvinvointi. Opettajapystyvyyden eri osa-alueiden tiedostaminen ja opettajaidentiteetin rakentaminen pitäisi siis ainakin teoriassa sisältyä opettajankoulutuksen

sisältöihin, mutta ne voivat jäädä yksittäisten opettajien mielenkiinnon varaan, jos niitä ei ole kirjattu opetussisältöihin tai tavoitteisiin.

Opettajaopiskelijoiden opetusharjoittelukokemuksia kartoittavassa tutkimuksessa (Caires, Almeida & Vieira, 2012) vastaajina oli 295 opettajaopiskelijaa, joiden käsityksiä tutkittiin 28-kohtaisen mittariston avulla oppimisesta ja ohjauksesta, ammatillisesta ja institutionaalisesta sosiaalisuudesta, emotionaalisista ja fyysisistä vaikutuksista sekä uranäkymistä ja näiden kaikkien ulottuvuuksien keskinäisistä suhteista. Cairesin ja kollegoiden (2012) tutkimustulosten perusteella opetusharjoittelu koettiin stressaavaksi ja vaativaksi kokemukseksi, ja samanlaisia tuloksia on saatu myös muissa tutkimuksissa (ks. myös Eksi & Yakisik, 2016; Tuhkala, 2016). Myös Klassenin ja Durksenin (2014) tutkiessa kanadalaisten opettajaopiskelijoiden minäpystyvyyttä, työperäistä stressiä ja näiden keskinäistä suhdetta opetusharjoittelun aikana, nousi esille terveiden selviytymiskeinojen ja työpaikkaan sosiaalistumisen merkitys. Hankaluuksista huolimatta opettajaopiskelijoiden pystyvyyden tunne kasvoi opetusharjoittelun myötä ja lämpö, hyväksyntä ja mielihyvä vaikuttivat niin opiskelijoiden kokemukseen työyhteisöön kuulumisesta kuin myös itsensä toteuttamiseen opettajuuden kautta (Caires ym., 2012).

Cairesin ja kollegoiden (2012, s. 173) tutkimuksessa on painotettu myös opettajaopiskelijoiden taustoja ja lähtökohtia, jotka olennaisesti vaikuttavat opiskelijan kokemuksiin ja ajatteluun ja joiden avulla yksilöiden välisiä eroja voidaan selittää. Itävaltalaisia opiskelijoita tutkineet Hascher ja Hagenauer (2016) havaitsivat, että vaikka oppimiseen vaikuttavat subjektiiviset tekijät huomioidaan yleisimmin oppimiseen liittyvissä tutkimuksissa, ei niitä ole tutkittu opettajaopiskelijoiden kohdalla ollenkaan. Sen sijaan on kiinnitetty huomiota enemmän ulkoisiin tekijöihin, kuten koulun ilmapiiriin ja opetusharjoittelun ohjauksen laatuun (Hascher & Hagenauer, 2016, s. 16).

Opettajaopiskelija saa pääasiassa niin positiivisen kuin negatiivisenkin palautteen ohjaavalta opettajalta (Klassen & Durksen, 2014, s. 168). Opetusharjoittelun ohjaajien merkitys on suuri, mikä on havaittu useissa tutkimuksissa. Esimerkiksi Väisänen ja Silkelä (2000) tutkivat ammatillista kasvua ja kehittymistä pitkäkestoisessa ohjauksessa, joka toteutettiin vapaaehtoisena ohjaussuhteena noviisin ja ekspertin välillä. Ohjaavan opettajan merkitys voi kantaa pitkälle opetusharjoittelun jälkeen, minkä vuoksi Klassen ja Durksen (2014) toteavatkin, että ohjaaviksi opettajiksi täytyy valita parhaat mahdolliset mentorit. Ohjaaville opettajille

tarjotaan Suomessa täydennyskoulutusta laadukkaan ohjaamisen varmistamiseksi (eNorssi, 2021). Menestyksekkäs ohjaussuhde opetusharjoittelussa luo pohjaa menestyksekkäälle opetusuralle, ja vaikka opetusharjoittelu on pieni osa opetusuraa, on sillä äärimmäisen tärkeä, vaikuttava ja uudistava asema tulevaisuuden opettajuuden kannalta (Klassen & Durksen, 2014, s.168).

Opetusharjoittelujen keskittäminen harjoittelukouluihin on aiheuttanut sen, että valtion koulujen toimintaympäristö ja puitteet ovat erilaisia ja niihin on kehittynyt tavallisista kouluista poikkeava toimintakulttuuri (Heikkinen ym., 2014, s. 49–50). Haastavaksi on koettu myös harjoittelijoiden identiteetti, koska se rakentuu opettajan ja oppilaan välimuodoksi, jossa harjoittelijan rooli koostuu sekä opettajan että oppilaan piirteistä (Heikkinen ym., 2014, s. 50). Avuksi tähän on pyritty tuomaan sellaisia harjoittelujaksoja, jotka toteutuvat muissa kuin valtion harjoittelukouluissa (Sool, 2019). Muissa kouluissa toteutetuissa harjoitteluissa opiskelijoilla on mahdollisuus olla osa työyhteisöä sekä nähdä myös erilaisten resurssien vaikutus koulutyöskentelyyn (Heikkinen ym. 2014, s. 49–50).

Opintojen loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden työhön liittyvää oppimista ja erityisesti minäpystyvyyden ja tavoitteiden kehityksen merkitystä oppimiseen tutkineiden Grosemansin, Coertjensin ja Kyndtin (2020) mukaan minäpystyvyykokemukset vahvistuivat ja oppimisorientoituneisuus kasvoi opintojen aikana. Suoritusorientoituneisuus pysyi vakaana viimeisen opiskeluvuoden aikana ja muutokset tapahtuivat valmistumisen jälkeisten kuukausien aikana (Grosemans ym., 2020, s. 15). Uran alkupuolella olevien opettajien opettajuutta on tutkittu paljon, mikä johtunee pitkälti identiteetin voimakkaasta kehittymisestä juuri opintojen loppuvaiheessa ja työelämän ensimmäisinä vuosina (Malderez, Hobson, Tracey & Kerr, 2007, s. 231–232).

### **3 Tutkimuksen toteuttaminen**

#### **3.1 Tavoite ja tutkimuskysymykset**

Tutkimukseni tavoite on selvittää, mitkä tekijät opetusharjoittelussa vaikuttavat luokanopettajaopiskelijoiden opettajapystyvyysskokemuksiin ja opettajaidentiteettiin. Samalla pyrin erittelemään, millä osa-alueilla opettajaopiskelijat kaipaavat vielä tukea opetusharjoittelun aikana, jotta opettajapystyvyyden ja opettajaidentiteetin vahvistuminen olisi mahdollista.

Tutkimuskysymys 1: Millaiset tekijät vaikuttavat luokanopettajaopiskelijan opettajapystyvyyksityksiin opetusharjoittelussa?

Tutkimuskysymys 2: Millaiset tekijät vaikuttavat luokanopettajaopiskelijan opettajaidentiteettiin opetusharjoittelussa?

Tutkimuskysymys 3: Millaisissa asioissa luokanopettajaopiskelijat kaipaavat tukea vahvistaakseen opettajapystyvyyttään ja opettajaidentiteettiään opetusharjoittelun aikana?

#### **3.2 Osallistujat ja konteksti**

Tutkimukseni kohderyhmä oli opintojen loppuvaiheessa olevat luokanopettajaopiskelijat, jotka halusivat vapaaehtoisesti olla mukana tutkimuksessani. Pyysin Oulun yliopiston maisterivaiheen harjoitteluun osallistuneita luokanopettajaopiskelijoita osallistumaan minäpystyvyysskyselyn täyttämiseen ja sitä kautta myös haasteltavaksi. Kyselyyn vastanneita opiskelijoita oli yhteensä 16, joista sain haastateltavakseni kuusi vapaaehtoista haastateltavaa. Kysely toimi haastateltavien profiloinnin apuna, sillä suurin osa vastaajista ilmoitti sukupuolekseen nainen ja myös haastateltavista viisi kuudesta on naisia, joten sukupuolijakauma jäljittelee luokanopettajien sukupuolijakaumaa: esimerkiksi vuonna 2017 julkaistun tilaston mukaan opettajista yli 70 % on naisia (Opetushallitus & Kumpulainen, 2017, s. 53). Yksikään kyselyyn vastanneista ei ilmoittanut sukupuolekseen muu tai jättänyt vastaamatta (vastausvaihtoehto: en halua kertoa). Taustatietoina kerättiin myös sivuaineet ja muut pätevyydet, mutta tunnistettavuuden vuoksi jätin kyseiset tiedot yhdistämättä

haastateltaviin. Haastatteluvastaukset anonymisoin yksinkertaisella koodilla H1–H6 satunnaisessa järjestyksessä.

Taulukko 1. Haastateltavien taustatiedot.

HAASTATELTAVA	IKÄRYHMÄ	SUKUPUOLI	OPETTAJAKOKEMUS
H1	35–44	nainen	Yli 5 vuotta
H2	35–44	mies	Yli 5 vuotta
H3	25–34	nainen	Alle 1 vuosi
H4	25–34	nainen	Alle 1 vuosi
H5	19–24	nainen	Alle 1 vuosi
H6	19–24	nainen	Alle 1 vuosi

Tutkimuksen konteksti liittyy vahvasti suomalaisen opettajankoulutuksen rakenteeseen, jossa luokanopettajaopintoihin kuuluu maisterivaiheen opetusharjoittelu. Ohjattu opetusharjoittelu on keskeinen osa opettajankoulutusta ja opettajan pedagogisia opintoja, ja ohjattujen opetusharjoittelujen määrä vaihtelee yliopistoittain opettajankoulutuksesta riippuen (Pursiainen ym., 2019). Pääsääntöisesti ohjattu opetusharjoittelu toteutetaan harjoittelukouluissa, mutta enenevässä määrin harjoitteluja kannustetaan suorittamaan myös muissa kouluissa (Sool, 2019).

### 3.3 Tutkimusdesign ja aineistonkeruuprosessi

Aineistonkeruumenetelmäni tässä tutkimuksessa oli kuuden luokanopettajaopiskelijan haastatteleminen. Haastateltavien profiloimiseksi loin kyselylomakkeen, joka välitettiin syksyllä 2020 maisterivaiheen harjoittelun suorittaneille luokanopettajaopiskelijoille harjoittelukoordinaattorin kautta. Kohderyhmää rajaamalla pystyin hahmottamaan paremmin opetusharjoittelun merkityksen; jos harjoittelusta on pitkä aika, moni muu asia on voinut ehtiä vaikuttaa opiskelijan opettajapystyvyyteen ja opettajaidentiteettiin sen jälkeen.

#### 3.3.1 Haastattelujen toteuttaminen

Kyselylomakkeen avulla sain tutkimukseeni kuusi vapaaehtoista haastateltavaa. Koska tutkimukseni teko ajoittui globaalin covid-19-pandemian ajanjaksolle, toteutin haastattelut yhtä lukuun ottamatta Zoom-videokonferenssisovelluksen kautta, ja pyysin luvan tallentaa haastattelun äänitiedostona. Yhden haastattelun toteutin lähes normaalina haastatteluna, jolloin

sekä haastateltavalla että haastattelijalla oli yllään kasvomaski ja tallensin haastattelun puhelimen tallennussovelluksella. Haastattelujen kestot vaihtelivat 40–60 minuutin välillä. Haastatteluaineiston kokonaislaajuudeksi muodostui litteroituna 47 tekstiliuskaa eli toisin ilmaistuna noin 26 000 sanaa.

Haastattelukysymyksiä oli neljä, joista kaksi käsitteli suuremmin harjoittelukokemuksia:

- 1. Millaiset asiat tukivat opettajaksi kasvamistasi opetusharjoittelun myötä?*
- 2. Millaisia haasteita koit opetusharjoittelun aikana?*

Kaksi kysymystä kohdentui opettajaidentiteettiin:

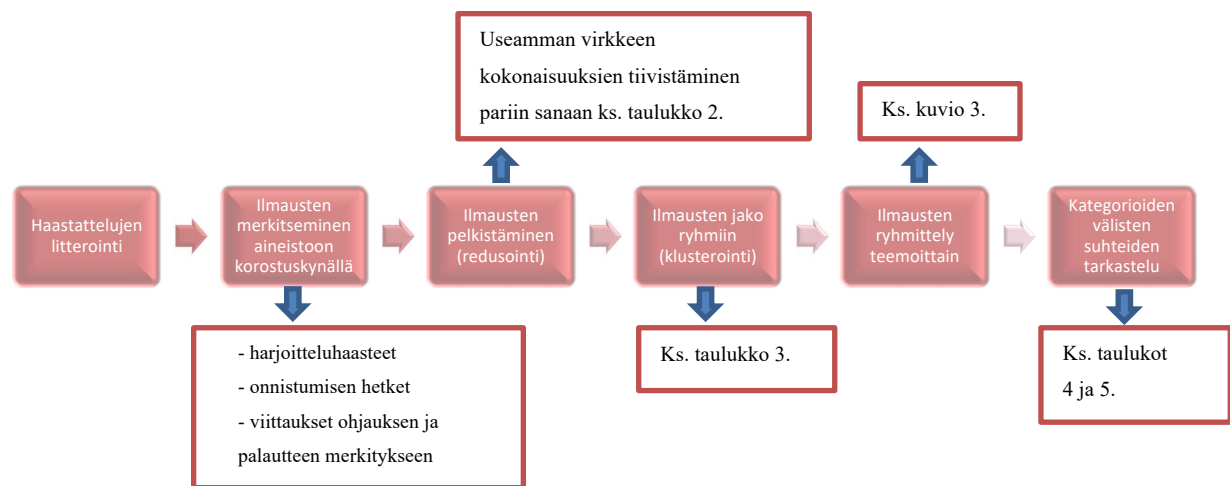
- 3. Miten aikaisemmin kuvailemasi tekijät vaikuttavat siihen, miten koet itsesi opettajana?*
- 4. Miten harjoittelu vaikutti opettajaidentiteettiisi?*

Puolistrukturoitu muoto mahdollisti sen, että haastateltavat saivat kertoa hyvinkin vapaasti kokemuksistaan enkä keskeyttänyt heidän puhettaan. Lisäksi olin muotoillut valmiiksi apukysymyksiä, joiden avulla pystyin kysymään kokemuksia ja esimerkkitilanteita sellaisista seikoista, jotka haastateltaville eivät tulleet mieleen, ja näille kysymyksille oli vaihtelevasti tarvetta. Haastattelukysymysten muotoilussa hyödynsin Banduran (1997) ja Skaalvikin ja Skaalvikin (2007) minäpystyvyyden ja opettajapystyvyyden ulottuvuuksia sekä luvussa 2.5. nostamiani opettajaidentiteettiin vaikuttavia tekijöitä. Koko haastattelurunko on nähtävissä liitteessä 1 (Liite 1).

### **3.4 Aineiston analyysi**

Aineiston analyysi noudattelee fenomenografista, aineistolähtöistä analyysitapaa (Tuomi & Sarajärvi, 2009; Järvinen & Järvinen, 2011, s. 82–83). Seuraavassa kuviossa (kuvio 2) esitän analyysini vaiheet. Avaan tässä luvussa tarkemmin ilmausten pelkistämistä, ilmausten ryhmiin jakoa ja ryhmittelyä teemoittain.





Kuvio 2. Analyysin vaiheet.

Tarkastelin aineistoa litteroinnin jälkeen yhtenäisenä kokonaisuutena, eli en erotellut ilmauksia vastaajien mukaan. Fenomenografisessa analyysitavassa huomio ei keskity yksittäisiin sanoihin (Niikko, 2003), joten merkitsin aineistoon kaikki merkitykselliset lausetason ilmaukset, jotka liittyivät tutkimuskysymyksiini. Koska useimmat ilmaukset olivat verrattain pitkiä, pelkistin ilmaukset lyhyempään muotoon. Esimerkki pelkistämisestä eli redusoinnista on taulukossa 2.

Taulukko 2. Esimerkki ilmausten redusoinnista.

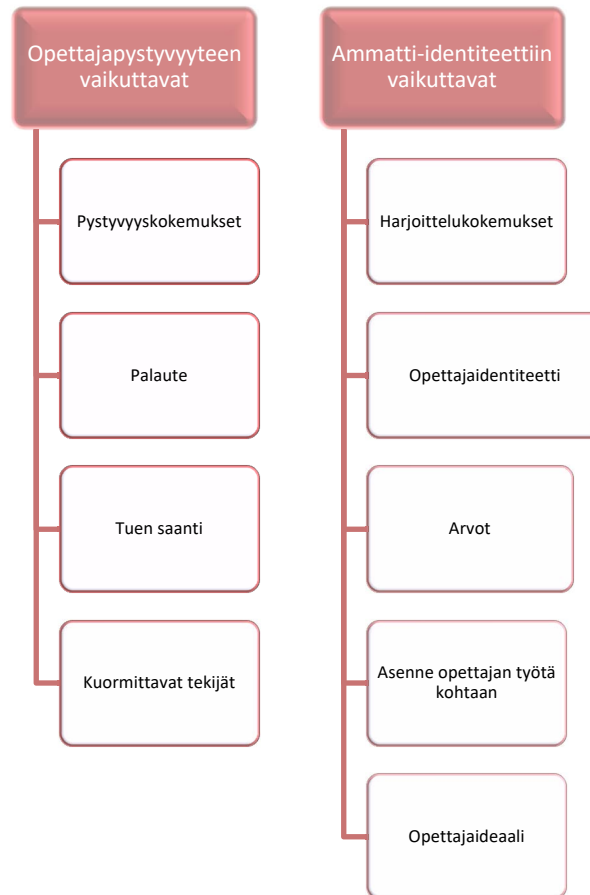
Alkuperäinen ilmaus	Redusoitu eli pelkistetty ilmaus
”Se (tietynlainen valta-asetelma) teki sen, että mä olin koko ajan semmoinen, että anteeksi että olen olemassa. Voinko tehdä näin, voinko nuin ja okei illalla kymmeneltä tulee (ohjaajalta), että tee näin niin okei, mää teen ja mä en nuku sitte ens yönä.”	Ohjaajan vaatimukset
”Usko semmoiseen yhdessä tekemiseen, yhteisopettajuuteen on vahvistunut ja tavallaan toivoo, että tulevassa työssä sitte on tää yhteisopettajuus ja yhteistyö sitten erityisopettajan, kuraattoreiden ja muiden kanssa tai moniammatillinen puoli on vahva, että ei jäisi yksin sinne luokkaan niitten oppilaitten kanssa.”	Moniammatillinen yhteistyö

Pelkistämisen jälkeen jaoin ilmaukset ryhmiin ja konkreettisesti tein tämän värikoodaamalla redusoidut ilmaukset. Ilmausten klusterointi eli ryhmittely perustuu fenomenografisessa analyysissä tutkijan muodostamiin kuvauskategorioihin (Huusko & Paloniemi, 2006, s.170). Tutkimukseni kuvauskategoriat muodostuivat aineiston pohjalta, mutta väistämättä tutkimuksen taustalla toiminut teoreettinen viitekehys on vaikuttanut kategorioiden muodostumiseen vähintäänkin haastattelukysymysten kautta. Aineiston merkitykselliset ilmaukset ryhmittyivät taulukossa 3 esitetyllä tavalla.

Taulukko 3. Ilmausten klusterointi kategorioihin.

Kuvauskategoria	Pelkistetty ilmaus
Pystyvyyskokemukset	Onnistuminen Voimaantuminen
Tuen saanti	Ohjaaja ratkaisi ongelmatilanteen Ohjaaja tuki opetustilanteessa Ohjaaja mahdollisti opetuksen jatkumisen häiriöstä huolimatta Hyvät käytänteet
Palaute	Vertaisen palaute Ohjaajan palaute Ainedidaktikon palaute Koulunkäyntiohjaajan palaute Palautteen puute Kritiikki
Kuormittavat tekijät	Muutokset Kiire Riittämättömyyden tunteet Ajan puute Ohjaajan vaatimukset
Arvot	Vuorovaikutus Läsnäolo Yhteisöllisyys Moniammatillinen yhteistyö Kodin ja koulun välinen yhteistyö Yhteisopettajuus
Opettajaidentiteetti	Persoonallinen identiteetti Tapa toimia opettajana Asenne työtä kohtaan Tapa rangaista Itsensä kehittäminen
Opettajaideaali	Kehittämistarpeet Tunnistettu ominaisuus

Tämän jälkeen ryhmittelin kuvauskategoriat kahden eri teeman alle, jotka ovat opettajapystyvyyteen ja ammatti-identiteettiin vaikuttavat tekijät. Kategorioiden jakautuminen teemoittain on esitetty kuviossa 3.



Kuvio 3. Merkityksellisten ilmausten teemat ja kategoriat.

Olen pyrkinyt toteuttamaan Niikon (2003) ohjeistusta siitä, että kategorioiden rajat eivät limity keskenään ja kaikille ilmauksille löytyy kuvauksen kategoria. Ilmausten jakaminen kuvauskategorioihin on subjektiivista ja tutkijan päätettävissä (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 170). Kuvauskategorioiden muotoutuminen tapahtui tässä tutkimuksessa prosessinomaisesti ja kategoriat hakivat muotoaan analyysin edetessä. Fenomenografisessa tutkimusotteessa ilmausten lukumäärä ei ole niinkään merkityksellinen, vaan tärkeämpää on löytää erilaisille käsityksille sopiva kategoria (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 169). Kuvauskategorioiden sisältöä on avattu tarkemmin tulosluvussa. Analyysiä on tehty pääasiassa ilmiön näkökulmasta eikä yksilökeskeisestä näkökulmasta, vaikka tulosluvun aineistositaatit onkin koodattu haastateltavien mukaan.



Niikon (2003, s. 38–39) mukaan kategoriat voidaan järjestää hierarkkisesti, horisontaalisesti tai vertikaalisesti riippuen siitä, kuinka samanarvoisia kategoriat ovat keskenään. Päätin järjestää kuvauskategoriat kahteen erilliseen taulukkoon tutkimuskysymysten 1 ja 2 mukaisesti. Taulukossa 4 esittelen opettajapystyvyyteen liittyvät kuvauskategoriat horisontaalisesti. Päätelmieni tueksi esittelen aineistositaatteja luvussa 4.1.

Taulukko 4. Opettajapystyvyyteen vaikuttavat käsitykset kuvauskategorioihin jaoteltuna.

<b>Palaute</b>	<b>Pystyvyykokemukset</b>	<b>Tuen saanti</b>	<b>Kuormittavat tekijät</b>
Ohjaavan opettajan antama palaute	Onnistuneet opetustilanteet	Vertaistuki	Riittämättömyyden tunteet
Vertaisen antama palaute	Positiivinen palaute	Ohjaussuhde	Ajan puute
Liian yksityiskohtainen palaute	Haasteiden voittaminen	Ainedidaktikolta saatu tuki	Eriyttämisen haasteet
Palautteen puute	Oppimistulosten näkeminen	Johdon tuki	Luokanhallinta ja auktoriteetin puute
Arvostelu	Työnkuvan hallinta	Vertaisten hyvät käytänteet	Vertaistuen puute
	Omien vahvuuksien tunnistaminen	Ohjaavien opettajien hyvät toimintamallit	
	Onnistunut eriyttäminen		

Taulukossa 5 esittelen ammatti-identiteettiin vaikuttaneet tekijät, joita olivat harjoittelukokemukset, arvot, opettajaideaali, asenne opettajan työtä kohtaan sekä opettajaidentiteettiin liittyvät käsitykset. Taulukkoon on koottuna jokaisen kuvauskategorian alle ryhmitelty erilaiset käsitykset, joita avaan aineistositaattien avulla luvussa 4.2.

Taulukko 5. Opettajaidentiteettiin vaikuttavat käsitykset kuvauskategorioihin jaoteltuna.

Harjoittelu- kokemukset	Arvot	Opettaja- identiteetti	Asenteet opettajan työtä kohtaan	Opettaja- ideaali
<b>Aiemmat kokemukset</b>	Opettajan työn merkityksellisyys	Persoonallinen identiteetti	Tarve kehittyä ennen työelämää	Toteutuneet ominaisuudet
<b>Harjoittelu- haasteista selviäminen</b>	Lapsen arvo	Ristiriidat ohjaajan kanssa	Vaatimukset itseä kohtaan	Osittain toteutuneet ominaisuudet
<b>Elinikäinen oppiminen</b>	Kohtaaminen ja vuorovaikutus	Työelämään siirtyminen	Opettajan työ työnä, ei kutsumusammattina	Tavoitellut ominaisuudet
	Oikeudenmukaisuus	Muutoksiin sopeutuminen		
	Yhteistyö koulun ja kodin välillä	Itsensä kehittäminen		
		Oppilaiden motivointi		
		Kurinpidolliset keinot		
		Tunteiden säättely		

## 4 Tulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimustuloksiani tutkimuskysymysten mukaisesti eriteltynä. Luotettavuuden arvioinnin vuoksi olen merkinnyt aineistositaatit haastateltujen mukaisesti koodeilla H1–H6. Sekä opettajaidentiteetti että opettajapystyvyyden tunne vahvistuivat harjoittelun myötä.

### 4.1 Tutkimuskysymys 1: Millaiset tekijät vaikuttavat luokanopettajaopiskelijoiden opettajapystyvyyksiksiin opetusharjoittelussa?

Saadakseni vastauksen siihen, millaiset tekijät vaikuttivat luokanopettajaopiskelijan opettajapystyvyyksiksiin opetusharjoittelussa, esittelen aineistosta nousseita käsityksiä. Käsittelyjärjestys noudattaa analyysiluvussa esiteltyjen kuvauskategorioiden rakennetta (taulukko 4), joista jokaisen otsikko kuvaa jotakin tiettyä opetusharjoitteluun, opettajapystyvyyteen ja opettajaidentiteettiin liittyntä käsitystä. Kirjaimilla (A, B, C jne.) olen merkinnyt erilaiset tavat käsittää ilmiö, ja päätelmiä tukeakseni liittännyt katkelmia aineistosta.

#### 4.1.1 Palaute

Palautekategoriaan sisältyy eri lähteistä saatu palaute sekä palautteen laatuun liittyvät erilaiset käsitykset. Kaikilla haastateltavilla esiintyi mainintoja erilaisista palautteen lähteistä. Poikkeuksena on palautteen puute, jota oli kokenut vain puolet haastatelluista opiskelijoista.

A. Ohjaavan opettajan antama palaute koettiin tärkeimmäksi palautteen lähteeksi opetusharjoittelussa. Ohjaajalta saatu palaute vahvasti usein onnistumisen kokemuksia ja pystyvyyden tunnetta.

”Ohjaajan antama palaute kyllä tuki silloin, kun se palaute oli semmoista, että koin, että se oli asianmukaista ja oikeasti tarpeellista ja järkevää.” (H1)

B. Ainedidaktikoilta saatu palaute oli vastaajien mukaan armollisempaa, kannustavampaa ja yleisesti positiivisempaa kuin luokan ohjaavan lehtorin antama palaute.

”Mä sain niinku tosi paljon hyvää, mutta sain myös sitä rakentavaa, mutta jotenkin itse koki sen, että se (ainedidaktikon palaute) tuli paljon niinku positiivisemmän kautta ne rakentavat jutut ja ns. huonot jutut. Että ei ollut semmoisia, että ne pitäisi olla heti seuraavalle tunnille tehtynä vaan niinku tulevaisuutta ajatellen enemmänkin.” (H6)



C. Vertaisen eli toisen luokanopettajaharjoittelijan antama palaute koettiin myös tärkeäksi. Usein vertaisilta saatu palaute oli kannustavaa ja rohkaisevaa ja antoi myös vastapainoa kriittisemmälle palautteelle.

”Kun vielä sai niinku niiltä muiltakin (tuntia seuranneet harjoittelijat) palautteen tunnin jälkeen, että olipa kiva tunti ja sinulla oli niin miellyttävä ääni, niin olin ihan että vau.” (H5)

”Harkkaporin antama palaute oli paljon armollisempaa ja oikeesti paljon positiivisempaa niinku lähtökohtaisesti.” (H6)

D. Liian yksityiskohtainen palaute tai nopeaa reagointia edellyttävä palaute mainittiin myös yhtenä käsityksenä ilmiöstä.

”Minä koin, että minulta odotetaan sitä 42 vuoden opettajakokemusta jo ensimmäisestä päivästä lähtien ja se palaute, mitä aina tuli oli niin jättävää. - - palautetta kannattaa antaa pala kerrallaan, että ekalla viikolla vaikka keskitytään tähän ja toka viikolla vaikka tähän, eikä niin, että tunnin kestävä palaute ekalla kerralla, että siinä vain tuntee itsensä umpisurkeaksi.” (H1)

E. Palautteen puute koettiin niin pystyvyyttä heikentäväksi kuin myös opettajaidentiteettiä horjuttavaksi tekijäksi. Palautetta kaivattiin ohjaavalta opettajalta sekä ainedidaktikoilta. Yksi haastateltavista oli jäänyt myös ilman harjoittelun päättävää loppukeskustelua.

”En oikeastaan ihan hirveän paljon saanut heiltäkään (palautetta), että olisin toivonut enemmän palautetta myös ohjaavilta opettajilta. - - mä ymmärrän tilanteen, että ei puututa niin kauan, kun mulla menee hyvin, mutta mä kyllä tarvitsen palautetta. Se oli sitä, että ’hyvin menee’, monesti.” (H2)

F. Osa luokanopettajaopiskelijoista oli kokenut saaneensa sellaista kritiikkiä, jota he eivät voineet ottaa rakentavana palautteena. Arvosteluksi koettu palaute liittyi haastateltavien puheissa usein myös arvoissa koettuihin ristiriitoihin, mutta myös omaa tulkintaa saadusta palautteesta epäiltiin.

”Mulla särähti ehkä korvaan se, että kun olin saanut palautetta siitä, että pitäisi tehdä näin ja noin ja enemmän sen tekniikan kautta, ja että tunti pitää keskeyttää ja siellä ei saa pallot pomppia. - - En nyt sano, että loukkaannuin, mutta otin itseeni, koska mä koin, että mun varpaille vähän astuttiin siinä.” (H3)

”Sain tosi paljon kriittistä (palautetta). - - Ehkä ne sanavalinnat oli semmoisia, että ne ei ollut mun mielestä rakentavan palautteen mukaista. (H6)

#### 4.1.2 Pystyvyyskokemukset

Kaikki haastateltavat mainitsivat pystyvyyden ja onnistumisen kokemuksia harjoittelun aikana. Pääosin käsitykset pystyvyyskokemuksista olivat positiivisia ja haastateltavien mukaan voimauttavia kokemuksia.

A. Pystyvyyden tunne esiintyi tilanteissa, joissa opetusharjoittelija tunsu toimineensa oikein. Tällaisia olivat esimerkiksi onnistuneet opetustilanteet ja oppitunnit sellaisten oppiaineiden kohdalla, joita opetusharjoittelijat eivät kokeneet omiksi vahvuuksikseen.

”Kun se tunti oli ohi, niin mulla oli tosi hyvä fiilis siitä, että mää rohkenin tehdä sen (muuttaa tuntisuunnitelmaa spontaanisti) enkä mää hakenut apua siltä opettajalta, mää vain tein ite päätöksen ja se toimi.” (H1)

”Mä stressasin sitä (tuntia) ja mä olin kuullut sitten opiskelukavereilta, että tiukka opettaja ja kaikki pitää olla täsmälleen näin. No määhän sitten siihen malliin sen suunnittelin sitten ja se meni ihan älyttömän hyvin.” (H2)

”Kun pystyi opettamaan asian oppilaille sillä tavalla, että ne niinku kanssa oppii ne.” (H4)

B. Pystyvyyden tunnetta vahvistivat positiivinen palaute ohjaavilta opettajilta tai harjoitteluparilta.

”Sitten siitä (tylsän aiheen tunnista) sai sellaisen (palautteen), että ihan mahtavaa, että sait niin tylsästä aiheesta noin onnistuneen, että se oli niinku kisakatsomo se luokka. Mä olin että no niin, nyt onnistuin!” (H2)

C. Monet haastateltavat kokivat pystyvyyden kokemuksia erityisesti niissä asioissa, joihin he suhtautuivat varauksella, epäluuloisesti tai jotka olivat heille haastavampia entuudestaan. Onnistumisiin liittyi usein yksittäisten haasteiden voittaminen, mutta myös opetusharjoittelusta selviytyminen koettiin lopulta onnistumiseksi, vaikka se ei ollut tuntunut välttämättä siltä harjoittelun aikana.

”Onnistuin voittamaan mun tämmöiset pelot ja ahdistukset. - - Mä ehkä opin kääntämään mun heikkouden tavallaan sitten loppujen lopuksi voimavaraksi.” (H3)

”En olisi uskonut harkan aikana näin sanovani, että tämä (harjoittelu) jollain tasolla vahvisti, mutta kyllä mää nyt voin niin sanoa.” (H1)

D. Pystyvyyden tunteita koettiin myös tilanteissa, joissa opetusharjoittelija näki oppilaiden oppimistulokset konkreettisesti.

”Se antoi itelle semmoista voimaantumista, kun näki, että se oppilas oikeasti oppi niillä minun antamilla neuvoilla ja vinkeillä (tekemään kuperkeikan).” (H6)

E. Myös opettajan työnkuvan hallintaan liittyi erilaisia onnistumisen ja pystyvyyden kokemuksia. Osa liittyi ajanhallintaan, osa työrauhan säilyttämiseen ja osa vuorovaikutukseen.

”Kun hoksasi, että pystyy ilman sen opettajan apua selviytymään kaikista tilanteista. - - Uskon, että olen ihan kyvykäs ja mut pystyy laittamaan vaikeampiinkin paikkoihin.” (H4)

”Jotenkin siinä (harkkaparin kanssa tehdyt tunnit) koki sen, että ehkä musta onkin opettajaksi ja koki sitä semmoista voimaantumista, kun sai yhdessä tehä ja työskennellä.” (H6)

F. Omien vahvuuksien tunnistaminen ja hyödyntäminen on tärkeä osa omaa opettajaidentiteettiä. Tähän vaikuttanee vahvasti yksilön asenne ja omat persoonallisuuden piirteet.

”Mä olin niinku omassa elementissäni siinä, kun on paljon tekemistä ja kiire ja kaikkea pitää tehdä ja ottaa haltuun. Se oli ihan selkeä voimaantumisen tunne, että koko ajan semmoista pientä säpinää siinä oli.” (H2)

G. Onnistuneet kokemukset eriyttämisestä ja erilaisten oppijoiden huomioimisesta tulivat esille tarkentavien haastattelukysymysten kautta.

”Pääsääntöisesti mielestäni onnistuin ihan hyvin (eriyttämisessä) ja annoin siihen aikaa. Olen mielestäni pystynyt kyllä tarjoamaan kaikille oppijoille semmoista omanlaista oppimisympäristöä ja pyrin olemaan todella monipuolinen, että olisi sitä toiminnallisuutta ja sitten sitä digiä mukana ja sitten sitä kirjaa.” (H3)

”No aika paljon jaoin porukkaa ja välillä oli koulunkäyntiavustaja sitten näiden heikompien kanssa mutta välillä mä otin sitten ne heikommat.” (H4)

#### 4.1.3 Tuen saanti

Aineistossa esiintyi erilaisia käsityksiä tuen saamisesta. Erottelin palautteen ja tuen toisistaan, koska näiden välillä oli selvä ero: tuki ei aina ollut palautetta, vaan kuunteleminen, myötäeläminen ja tunteiden validoiminen koettiin tärkeiksi tuen muodoiksi. Lisäksi erilaiset mallikelpoiset esimerkit on sisällytetty tähän kategoriaan.

A. Vertaistuki muilta opetusharjoittelijoilta koettiin tärkeäksi opettajapystyvyyttä vahvistavaksi tekijäksi. Tuki näkyi siinä, että oli joku tai joitain samassa tilanteessa olevia, joiden kanssa pystyi jakamaan opetusharjoittelun arkea onnistumisineen ja vastoinkäymisineen.

”Minulle itselle oli tärkeätä se, että pystyi sitten muiden opiskelijatovereiden kanssa sitten käymään näitä asioita läpi ja jakamaan ajatuksia, että siitä oli iso hyöty.” (H3)

”Totta kai mun harkkaparikin oli äärettömän merkittävässä roolissa. - - joskus piti harkkaparille soittaa ennen tuntia, että miten tästä selviää.” (H6)

B. Ohjaussuhde tuki niin pystyvyyttä kuin opettajaidentiteetin kehittymistäkin. Osalla oli ohjaavan opettajan ja muun henkilökunnan kanssa hyvinkin kollegiaalinen ja tasavertainen suhde, kun taas osa koki ohjaussuhteen hierarkkisemmaksi asetelmaksi.

”Sitten tietysti jollakin tavalla nämä ohjaavat opettajat toimi semmoisena tukena, että heillä oli kyllä ihan selkeä käsitys siitä, miten se homma hoidetaan.” (H2)

”Aika paljon sen ohjaavan opettajan kanssa niinku yhdessä pohdittiin asioita ja niinku oltiin parina. - - mulle tuli semmoinen olo, että mä olin niinku kollega periaatteessa.” (H5)

C. Ainedidaktikkojen antama tuki opetusharjoittelun aikana nostettiin esiin, vaikka moni mainitsi, että erityisesti covid-19-pandemian aiheuttamien poikkeusolojen vuoksi tuki jäikin etäiseksi ja hieman irralliseksi etäohjauksen vuoksi.

”Se (ainedidaktikko) aivan valtavasti loi siinä meidän keskustelussa uskoa minuun, että minä pystyn ja selviydyn tästä harjoittelusta sen haasteellisuudesta huolimatta ja siitä olen ollut jälkikäteenki kiitollinen.” (H1)

”Niin tää äikän ohjaaja (ainedidaktikko) oli minusta todella ammattitaitoinen ja se niinku pysty jotenkin kunnioittamaan niitä mun päätöksiä.” (H5)

D. Johdon tuki mainittiin yhtenä tuen muotona. Johdon tuesta ei tullut useita mainintoja, josta voi varovaisesti päätellä, ettei johdon puoleen kääntyminen ole useinkaan tarpeen opetusharjoitteluiden kohdalla.

”Se (harjoittelusta selviytyminen) kyllä vaati tukea muilta opettajilta ja ainedidaktikoilta ja harjoittelukoordinaattoreilta, että paljon kävin hyviä keskusteluita niitten kanssa ja viimeisellä viikolla kävin ihan rehtorin kanssakin keskustelua harkkaan liittyen, että en onneksi jäänyt yksin.

- - Sain tukea niin paljon, kun mä sitä tarvin, ja muut opettajat ja harjoittelukoordinaattorit oli niin ammattitaitoisia siinä toiminnassa, että ne kyllä teki parhaansa.” (H6)

E. Vertaisten opetusharjoittelijoiden hyvät käytänteet toimivat malleina didaktisissa ja vuorovaikutukseen liittyvissä esimerkkitalanteissa.

”Ainakin yksi opiskelukaveri (opetusharjoittelija), sillä oli älyttömän hyvä ote oppilaisiin - - se oli hyvin luonteva ja sillä oli hyvä suhde niihin oppilaisiin, että tuolla tavalla oikeastaan pitäisi itsekkin tehdä, että se opettaminenkin onnistuisi paremmin.” (H2)

”Mutta kun näin, miten hän (harjoittelupari) ohjasi ja toimi, ja kuinka nopeasti ne lapset oppii, kun näytetään ja kerrotaan yksinkertaisesti; mitenkä hän sanoo ja opettaa ne asiat. - - juuri semmoinen suoraviivaisuus joissakin aineissa on tosi hyvä, mikä taas on itselle hyvä lisä siihen opetukseen, kun on tällainen jaarittelija ja puhuu paljon.” (H3)

”Harkkaparin toiminta oli niin ihailtavan rauhallista ja se oli niin varma niistä otteista ja hoiti silleen niinku kokonaisvaltaisesti sen tunnin.” (H6)

F. Ohjaavien opettajien antamat hyvät toimintamallit ilmentävät myös käsitystä tuen saamisesta ja haastatellut olivat saaneet niistä apua oman opettajuutensa kehittämiseen.

”Se (rinnakaisluokan opettaja) antoi tosi konkreettisia neuvoja sille oppilaalle, miten toimia jatkossa ja se huolehti, että ne oppilaat pyysi anteeksi toisiltaan ja ymmärsi sen, mikä siinä oli mennyt pieleen. Mä olin jotenki silleen, että vautsi, että niinku itsellekin ottaa takataskuun, että oppilaille tulee semmoinen olo, että tämä asia oli tärkeä ja tämä piti hoitaa tälleen.” (H5)

”Se (ohjaava opettaja) uskalsi sanoa niille oppilaille ja vaatia sitä työrauhaa ja välillä harjoiteltiin koko tunti pelkästään sitä, että ollaan rauhassa ja näin, niin se, että se opettaja uskaltaa sen tehdä, niin uskallan minäkin sitten keskeyttää toiminnan ja mennä sen mukaan.” (H4)

”Luokassa oli semmoinen tyyli, että jos vaikka opettaja taputtaa jonkun tietyn rytmin, niin he sitten vastaa siihen ja se tarkoittaa, että nyt on vähän niinku se keskittyminen muualla, niin minä toteutin tätä samaa, koska koen että se oli hyvä heille ja tuttu. (H3)

#### 4.1.4 Kuormittavat tekijät

Kuormittavat tekijät koettiin pääosin negatiivisina tekijöinä, jotka hankaloittivat pystyvyyden tunteen muodostumista ja vähensivät yleisesti uskoa itseän opettajana. Riittämättömyyden

tunteita ilmeni kaikilla haastateltavilla, mutta esimerkiksi luokan hallinnan ongelmia olivat kokeneet vain isompien oppilaiden luokassa harjoitelleet opiskelijat.

A. Riittämättömyyden tunteita ilmeni haastateltavien vastauksissa, vaikka tähän aihepiiriin ei erikseen liittynyt haastattelukysymyksiä.

”Sehän se ehkä sitten väsyttikin siinä harkassa niin paljon, että vielä tavallaan loppuvaiheessakin aina halusin vain parantaa ja parantaa sitä omaa tekemistä ja tuntuu, että se ei siltikään riittänyt. - ei pystynyt olemaan oma itsensä sen (ohjaavan opettajan) edessä, kun jotenkin koki, että ei riitä sille, että se odotti jotakin muuta mitä se sai minulta.” (H6)

”Harkka teki selväksi sen, että vaikka on opiskellut ja on mielikuvia asioista, miten ne pitäisi mennä, niin sitten vaan paljastuu se asioiden monipuolisuus ja miten monta asiaa olisi hyvä ajatella ja perehtyä. - - musta tuntuu, että mä en ole oikeesti opettaja.” (H5)

”Koin, että en ollut oma itseni siinä, en ehkä koko kahdeksan viikon aikana, valitettavasti.” (H1)

”Minulle, jolle oppiminen on ollut helppoa ja mä en ole tarvinnut mitään erityisiä toimenpiteitä, niin tuntuu, että vähän epäonnistuin, että mä en osannut sitä (oppilasta) eriyttää enkä mä toisaalta saanut niinku mitään selkeitä mallejakaan siihen, että no näin tämä toimii. - - Kun valmistun ja menen töihin, niin onko se vaan sitä, että mä kokeilen ja kokeilen ja sitten ne oppilaat, jotka on siinä vaiheessa mun oppilaita, kärsii mun osaamattomuuden kustannuksella.” (H5)

B. Ajan puute ja ajan hallinta mainittiin myös kuormittavina tekijöinä, sillä haastatellut kokivat harjoittelun vaatimukset ja käytettävissä olevan ajan haastavana yhdistelmänä.

”Ajankäytöllisesti oli haasteita, jotka kuulosti, että muilla alkoi helpottamaan ensimmäisten viikkojen jälkeen - - niin mä menin koko ajan semmoisessa, että lisää vaan tungetaan tulemaan ja tee tuota ja tee tätä.” (H1)

”Haasteena oli se ajanpuute, kun oli päällekkäin ne muut opinnot siinä, niin joutui ne sitten vasemmalla kädellä hoitamaan - - niin ajan puute ja hommien paljous oli se suurin haaste.” (H2)

C. Eriyttämisessä koettiin myös haasteita aiemmin mainittujen pystyvyyden tunteiden rinnalla.

”Mää olisin tarvinnut apua niitten haastavien oppilaiden kanssa. Mulla jäi vähän semmoinen kokemus, että se mun ohjaava opettaja otti ne hankalat pois luokasta, jotta mä saisin pitää ne mun tunnit suurin piirtein niinku mä olin suunnitellut.” (H5)

”Eriyttäminen oli minulle kaiken kaikkiaan vähän vaikeata. Koulunkäynnin avustaja sanoi minulle, että sun tunneilla on toteutunut tämä eriyttäminen, että nuo tehtävät on valmiiksi ollut

semmoisia eriyttäviä. Mä olin vaan silleen, että häh, mä en tajunnu sitä. - - ehkä sen ei tarvitse olla mitään ihmeellistä, että se on vaan jotain niitä pieniä asioita, mitä mä kuvittelen, että pitäisi olla jotenkin hieno henkilökohtainen opetussuunnitelma jokaisen kohdalla jokaiselle oppitunnille, ei varmaan tarvitse olla.” (H5)

D. Luokanhallinta ja auktoriteetin puute nousivat esille myös kuormittavina tekijöinä. Aineistosta nousi esiin myös tilanne, jossa opetusharjoittelija oli sopinut jo harjoittelun alussa ohjaavan opettajan kanssa pyrkivänsä selviytymään itse haastavista tilanteista, ja tämä järjestely oli toiminut haastatellun mukaan hyvin. Kuitenkin kyseisen opettajan sairaspöissaolon aikana sama opetusharjoittelija ei ollut onnistunut luomaan luokkaan minkäänlaista järjestystä ja oli kokenut epäonnistumisen luokanhallinnassa hyvinkin vahvasti.

”Ei itsellä ollut ihan niin paljon tiettyihin henkilöihin sitä auktoriteettia. Kyllä siinä tuli ikäviä tunteita ja tavallaan muistoja siitä, mitkä asiat ei aina onnistuneet työuralla - - Miten mä tulen työssäni selviämään juuri näistä käytökseen liittyvistä haasteista, että siinä tarvitaan paljon tukea.” (H2)

”Välillä tuli tosi turhautunut olo niinku siitä, että minkä takia tämän luokan kanssa on näin vaikeata. - - Esimerkiksi tuon luokan kanssa ei pystynyt mitään toiminnallista tekemään ja tällaista että et niinku jää sitten itseltäsi semmoiset niinku jonkinlaiset kokemukset saamatta, kun se luokka on niin hankala.” (H4)

E. Vertaistuen puute nousi myös aineistosta, vaikka useimmilla haastatelluilla olikin mahdollisuus vertaisten palautteeseen ja yhteistyöhön.

”Kun mä olin yksin siinä luokassa, että minulla ei ollut sitä vertaistukea oikein hirveästi.” (H5)

## **4.2 Tutkimuskysymys 2: Millaiset tekijät vaikuttavat luokanopettajaopiskelijoiden opettajaidentiteettiin opetusharjoittelussa?**

Toinen tutkimuskysymykseni koskee sitä, millaiset tekijät opetusharjoittelussa vaikuttavat luokanopettajaopiskelijan omaan opettajaidentiteettiin. Vastaus tutkimuskysymykseeni löytyy tarkastelemalla haastateltavien käsityksiä omasta opettajaidentiteetistään ja sen kehittymisestä, opettajaihanteista sekä arvoista ja arvojen mukaisesta toiminnasta, asenteista opettajan työtä kohtaan sekä harjoittelukokemuksista.

#### 4.2.1 Harjoittelukokemukset

Haastateltavien kertoessa yleisesti harjoittelukokemuksesta kokonaisuutena, käsitykset jakaantuivat kolmeen alaryhmään. Aiemmat kokemukset auttoivat selviytymään harjoitteluhaasteista ja haasteista selviytyminen puolestaan vahvisti opettajapystyvyyttä, minkä kautta myös opettajaidentiteetti selkeytyi.

##### A. Aiemmat kokemukset auttoivat selviytymään harjoittelun tuomista haasteista.

”No varmaan mikä on eniten tukenut, niin varmaan se aikaisempi kokemus opettajana toimimisesta, että ne kaikki on tavallaan tuonut sitten voimaa ja vähän näkemystä siitä, että miten se homma hoidetaan, niin se on ollut semmoisena tukipilarina.” (H2)

##### B. Harjoitteluhaasteista selviäminen vahvisti opettajapystyvyyttä.

”Se (harjoittelu) kasvatti paljon ja kyllä sieltä paljon jäi hyviäkin juttuja, mutta paljon kokemuksia, jotka edelleenkin näyttää herättävän isoja tunteita. Mutta en mä koe, että se olisi ainakaan ihan kokonaan urahaavetta musertanut, onneksi.” (H6)

##### C. Elinikäisen oppimisen ja itsensä kehittämisen halu ja hyväksyminen nähtiin osana opettajuutta.

”Ehkä se voi liittyä jotenkin siihen elinikäisen oppimisen ajatukseen. Sehän ois kauheeta mun mielestä sekin, että lähtis niinku henkselit paukkuen vaan tuolta yliopistosta ja ajattelis, että minä masteroin koko homman [naurua].” (H5)

#### 4.2.2 Arvot

Haastateltavien arvot liittyivät opettajan työn merkityksellisyyteen, vuorovaikutukseen ja kohtaamiseen sekä oikeudenmukaisuuteen ja lapsen arvoon. Eniten mainintoja liittyikin kohtaamiseen ja läsnäoloon ja turvalliseen aikuisena olemiseen. Myös yhteisopettajuus ja koko kouluyhteisön työskentely yhdessä lapsen parhaaksi nähtiin tärkeänä arvona opettajan työssä.

##### A. Opettajan työn merkityksellisyys koettiin tärkeänä opettajaidentiteetin osana.

”Harkka sen vahvisti, että on tärkeä työ ja vaativa työ. - - Yks merkityksellisimmistä ammateista, mitä voi olla.” (H5)

##### B. Lapsen arvo itseisarvona koettiin tärkeäksi.



”Lapsi saa olla lapsi. Lapsi voi mokata, mutta se on silti rakas ja ainutlaatuinen ja hyvä. Toki rikollisiin asioihin pitää puuttua - - teot voi olla vääriä, mutta se ei muuta sitä lapsen arvoa mitenkään.” (H5)

#### C. Kohtaaminen, läsnäolo ja vuorovaikutuksen merkitys tuntuivat vahvistuneen arvoina.

”Semmoinen kohtaaminen ja läsnäolo vahvistui kyllä aivan äärettömästi. - - Käytin paljon aikaa siihen, että tutustuin oppilaisiin ja itse pyrkii hirveästi kyselemään niiltä kuulumisia ja kohtaamaan niitä joka päivä.” (H6)

”Mä oon aika semmoinen välittävä ja kannustava - - haluan että he (oppilaat) kokee olevansa osa sitä ryhmää ja että he eivät koe olevansa erilaisia, vaikka he onkin ja ettei kukaan pidä itseensä huonompana kuin muut.” (H3)

”Harjoittelun alussa oli semmoinen, että kunhan selviytyi itse siitä opetustilanteesta niin se riitti, mutta nykyään keskittyy enemmänkin siihen lasten oppimiseen ja siihen, että mikä heillä on, jos on jotakin huolia ja murheita sun muuta.” (H4)

#### D. Oikeudenmukaisuus koulumaailmassa liittyi erityisesti eriarvoisuuden vähentämiseen.

”Oikeudenmukaisuus on silleen vahvistunut. Että paljon on kaikkea esimerkiksi maahanmuuttajataustaisia, tai on mitä tahansa, kehitysvamma, lukihäiriö tai mitä vaan niin on itselle konkretisoitunut se, että siellä koulussa oikeasti pitää niinku kaikkia lapsia yhtä arvokkaina.” (H4)

#### E. Yhteistyö koulun ja kodin välillä jää opetusharjoitteluissa usein teorian tasolle, joten siihen liittyvät käsitykset jäivät myös vähäisiksi haastatteluaineistossa. Eräs haastateltavista pohti asiaa itse vanhemman näkökulman kautta, miten hänelle on koulusta viestitty.

”- - miten mä kohtaan kotiväen, miten mä osaan viestiä sinne, että minut ymmärrettäisiin, että olisin riittävä siinä viestinnässä. - - Viestinkö minä Wilmalla vai soitan sitten, kun tämmöinen asia mietityttää mua.” (H1)

#### F. Yhteistyö työyhteisössä liittyi sekä monialaiseen yhteistyöhön että yhteisopettajuuteen.

”- - että mä osaisin olla myös työyhteisössä - - minä haluaisin, että se (työ) ei olisi yksinäistä ja mä haluaisin, että mulla olisi tosi hyvät työkaverit - - mutta sen lisäksi mulla ois semmoset yhteistyötyypit, joista mää hyötyisin ja jotka mahdollisesti hyötyis myös minusta.” (H1)

”(Harjoittelu) on vahvistanut tietoa siitä, että nykyään luokanopettaja ei ihan niin yksin pysty pärjäämään eikä varsinkaan samalla tavalla niinku aineenopettaja, niin usko yhteisopettajuuteen on vahvistunut - - tavallaan toivoo, että ei jäisi yksin sinne luokkaan. - - Yhteistyö arvona, se kyllä

vahvistui, että hirveän hyvä oli päästä tuollaiseen luokkaan, jossa yhteisopettajuus on se juttu.” (H2)

”Ahdistaa se ajatus, jos siellä (tulevassa työssä) mä yritän jotakin ja ne sanoo, että eikö se on tehty aina näin - - tosi paljon haluaisin kokeilla, mutta sitten toisaalta taas tutut tavat tai jonkunlainen rutinoitunut ote tuo varmaan turvallisuuden tunnetta.” (H1)

#### 4.2.3 Opettajaidentiteetti

Opettajaidentiteettiin liittyvät käsitykset oli tarpeellista erotella omaksi kuvauskategoriakseen, sillä ne helposti hukkuivat muiden kategorioiden joukkoon. Itsetuntemus oli haastatelluilla hyvinkin kehittynyttä, mikä johtuu todennäköisesti ainakin osittain siitä, että työelämään siirtyminen on jo lähellä ja opettajuutta on ehditty työstää harjoittelun ja yleisesti opintojen aikana.

A. Persoonallinen identiteetti on läheisesti kytköksissä opettajaidentiteettiin ja moni haastateltavistakin kertoi omista persoonallisuuden piirteistään ja miten ne liittyvät siihen, millaisia opettajia he ovat.

”Paljon käytin kyllä huumoria.” (H2)

”Mä oon haasteista pitävä ja mä en niinku pelkää muutoksia. - - Mä oon aika itsevarma ja semmoinen, että puhumalla aina selviää.” (H3)

”Mä oon semmoinen täydellisyyden tavoittelija monessa asiassa.” (H5)

”Mä oon aika jämäkkä ja vaadin tiettyjä asioita, esimerkiksi juuri sitä työrauhaa.” (H4)

B. Ristiriidat omien ja ohjaavan opettajan tavoissa toteuttaa omaa opettajuuttaan aiheuttivat harjoittelijalle epävarmuutta toimia oman intuiutionsa mukaisesti.

”Se (kun sai oppilailta kortteja) tuntui sitten, että voi ei, just se mitä mä pelkäsin, että ollaanko me toimittu sen ohjaajan kanssa sitten niin eri lailla ja oonko mä ottanu ohjat käsiini siellä sillä tavalla, että en ole kunnioittanut sitä mun ohjaajaa.” (H5)

”Meillä oli vaan niin joka asiasta eriävät mielipiteet, vaikka ei me niinku ikinä mistään asioista riideltä tai taisteltu - - vaikka meillä ei ollut mitään kommunikointihaasteita, mutta just joku kitka siinä oli.” (H6)

C. Työelämää siirtyminen jännitti sekä ahdisti, vaikka suurin osa haastatelluista odotti työelämään siirtymistä innolla.

”Kyllähän mä valehtelisin, jos sanoisin, että se (työelämä) ei minua niinku jännittäisi. - - oon tosi innostunut ja haluaisin vain päästä näkemään itseni, että miten se sitten oikeasti menee työelämässä.” (H3)

”Mä aloin uskoa jotenkin, että kyllä musta sittenkin ehkä on tähän ja mä kirjoitin harkkaraportin loppuun, että menen hyvillä mielin kohti unelmaani tästä kaikesta huolimatta. - - Kirjoitin myös sinne raporttiin, että sormet syyhyää päästä töihin.” (H1)

”Kovasti odotan työelämään siirtymistä. - - kohta taas pääsee opettamaan ja toisaalta vähän, että mitähän se käytännössä on koko luokallisesta kantaa vastuuta ja opettaa kaikkia aineita. - - Odotan innolla ja mielenkiinnolla.” (H2)

D. Muutoksiin sopeutuminen koettiin tärkeänä piirteenä opettajalle, vaikka haastatellut myönsivätkin suhtautuvansa muutokseen hieman ristiriitaisin tuntein. Muutokset koettiin välttämättöminä, mutta myös stressaavina tekijöinä, jos muutoksia on liikaa eikä niitä pysty mitenkään hallitsemaan.

”Paljon tulee semmoisia tilanteita päivän aikana, että on pakko suunnitelmia muuttaa. - - Minulla oli matikasta tarkoitus pitää koe - - siinä kävi silleen, että se (ohjaava) opettaja perui puoli tuntia ennen sen kokeen - - suoraan sanottuna alkoi ketuttamaan ihan hirveesti - - sen takia mä en saanutkaan sitten oikein hyvin arvioitua sitä matikkaa.” (H4)

”Mä nyt en ole millään tavalla vanhanaikainen, mutta silti hämmennyin tosi paljon, että kuinka paljon tätä tietokone-/digimaailmaa näissä opinnoissa on käytössä. Ja ensin olin tosi skeptinen, kun minä ajattelin, että ne (oppilaat) ei kukaan liiku ja ne vaan on koko ajan koneella koulussa ja kotona - - mutta huomasin, kuinka hyvä opetusväline digimaailma sitten onkaan, jos käyttää sitä oikein.” (H3)

”Kyllä niihin muutoksiin aluksi suhtautuu vähän jännityksellä ja semmosella tunteella, että onkohan tämä nyt se, mitä mä haluan kokeilla vai olisiko helpompi mennä sillä vanhalla ja totutulla tavalla.” (H6)

E. Itsensä kehittäminen ja uusien asioiden kokeilu nähtiin osana opettajuutta, vaikka toisaalta sen kuormittava puolikin tiedostettiin.

”Tuntuu, että opettajan pitää aina jotenkin mukautua, räätälöityä aina uudestaan ja uudestaan, mikä on mulle aika raskas ajatus, kun mä haluaisin olla heti hyvä. Mutta mä aattelen, että se on varmaan tämän työn luonne, että ei voi olla valmis.” (H5)

”Kokeilen ihan reippaasti uusia juttuja - - tietysti, jos koko ajan on semmoista muutosta, mihin itse ei pysty vaikuttamaan niin nehän on tosi stressaavia. - - semmoista jatkuvaa opettamista tai kehittymistä sitten, että koko ajan haluaa oppia uusia asioita ja paremmin osata ne hommat.” (H2)

”Opettaja olisi koko ajan avoin sille, että minä itse voin muuttua. - - Se ei voi olla niin, että mulla on vuodesta toiseen tai päivästä toiseen samanlaiset oppitunnit.” (H1)

F. Oppilaiden motivointi ei ollut haastateltavien mukaan tarpeen alkuopetuksessa tai vielä 3.-luokkalaisillakaan. Isompien oppilaiden motivoimiseen haastateltavat mainitsivat monipuoliset opetusmenetelmät, kannustamisen ja elämyksellisyyden.

”Käytin monipuolisia opetusmenetelmiä ja sitten innostavia välineitä, että oli tietynlaista tietotekniikan käyttöä, oli niitä robotteja, mutta myös jatkuvaa tsemppausta, että hyvin menee ja sinä teet tosi hyvää työtä. - - Paljon toin tietyissä oppiaineissa semmoista elämyksellisyyttä, että vei pikkusen sen oppikirjan ulkopuolelle - - eksoottisten mausteiden haistelua ja kaikennäköistä. - - Pyrin luomaan sitä, että tää koulussa oleminen ja oppiminen voi olla kivaa myös.” (H2)

”Pyrin innostamaan ja kannustamaan, ja että ääneen kertoo, että vitsi vähän hienot tai vähän olet hyvin tehnyt.” (H3)

”Mä yritin viedä sen opetuksen heidän siihen tilanteeseen ja heidän elämään.” (H4)

F. Kurinpidolliset keinot eivät tulleet kaikkien haastateltavien puheissa esille, sillä harjoitteluluokka oli useimpien harjoittelijoiden kohdalla ollut heidän omien kuvaustensa mukaan kiltti ja tottelevainen. Kuitenkin omaan opettajaidentiteettiin liitettiin odotuksia luokanhallinnankin suhteen.

”Mä olisin jotenki johdonmukainen sitten niissä rangaistuksissa ja järkevä ja minä antaisin mahdollisuuden lapselle tulla kuulluksi.” (H1)

G. Tunteiden hallintaan liittyvissä käsityksissä mainittiin niin tunteiden näyttämistä kuin tunnereaktioiden peittelyä.

”Tai sitten ihan vaan odotin joskus sitä puheenvuoroa. - - Välillä meni hermot ja huusin aika kovastikin, että ’nyt kuuntelet!’.” (H5)

”En missään nimessä, en kertaakaan niissä hetkissä niinku raivostunut, että ettekö te oikeasti tajua vaan nielaisin ja kävin sen asian rauhallisesti uudestaan läpi. - - tuntien jälkeen, kun lapset eivät olleet enää paikalla, saatoin vähän ehkä päästää ärräpäitä suustani ja purkaa mieltä.” (H3)

”—Suoraan sanottuna pikkusen ärsytti ja alkoi se asia tympäisemään, mutta yleensä suhtaudun ihan hyvin, eikä tietenkään sille opettajalle ilmaistu sitä asiaa, että oltiin vaan, että joo selvä.” (H4)

#### 4.2.4 Asenteet opettajan työtä kohtaan

Aineistosta nousi erilaisia käsityksiä opettajan työn vaatimuksia kohtaan, jotka ilmensivät haastateltavien asenteita siitä, millaisena he näkevät opettajan työn.

A. Tarve kehittyä ennen työelämään siirtymistä antaa viitteitä siitä, että opettajapystyvyys ei ole muodostunut niin vahvaksi, että vastaaja näkisi itsensä ”valmiiksi”.

”Haluan olla monipuolisempi ja kehittää sitten vielä ehkä niitä ominaisuuksia, mitä mä koen, että pitäisi ehkä vielä kehittää, että pystyy sitten lapsia mahdollisimman hyvin opettamaan - - mä haluan olla kaikin puolin valmis - - ”Mä haluaisin olla monipuolisempi. Mä haluan oppia olemaan monipuolinen silleen, että minun ei tarvitse vaihtaa niitä käsitöitä liikuntaan, vaan että mä voin itse vetää ne käsityöt.” (H3)

”Than hyvillä mielin, että uskaltaa tehdä asioita ja kokeilla ja kaikkea uutta ja tietenkin on paljon vielä, mitä ei niinku osaa ja voi aina kehittää.” (H4)

B. Vaatimukset itseä kohtaan syntyivät vastaajan omista vaatimusstandardeista sekä opettajan työhön ja rooliin liitetyistä ennakko-odotuksista.

”Mulla on mielikuvat siitä (työstä) ja odotukset itseäni kohtaan tosi korkeella. - - Oonko oikeasti riittävän hyvä, kun menen töihin vai onko se vaan huijausta, että saa rahaa siitä, että ei oikeasti osaa mitään vielä.” (H5)

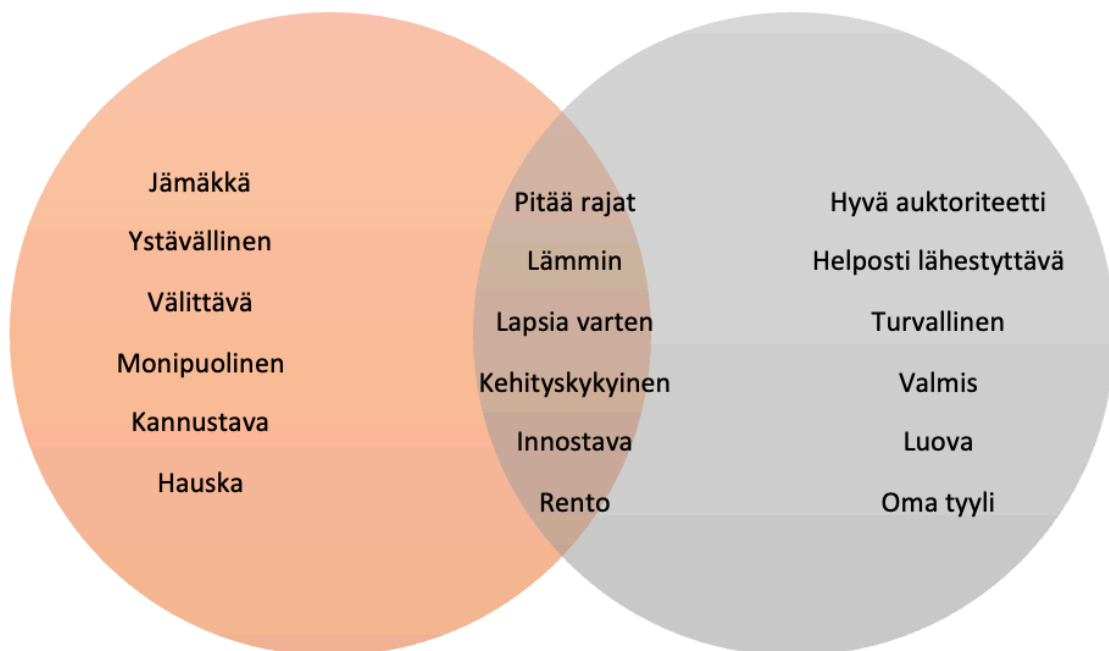
”Vaikka sä olisit kuinka omilla jossain tietyssä asiassa, niin et sä oo koskaan valmis. Tai et sä voi koskaan olla liian ylpeä siitä, että hei mä osaan niinku tän, että kyllä mä tavallaan ehkä myöskin havahduin siihen, että itselläkin on vielä paljon opittavaa.” (H3)

C. Opettajan työtä ei 2020-luvulla nähdä enää niinkään kutsumusammattina, vaan työhyvinvointi ymmärretään jo opiskeluaikana.

”Tämä on vain myös työ. - - Sen ei kuulu viedä multa vaikka mielenterveyttä. - - Pitää laittaa raja sille omalle jaksamiselle ja työmäärälle.” (H5)

#### 4.2.5 Opettajaideaali

Haastateltavien puheessa ilmeni useita mainintoja siitä, millaisia opettajia he haluavat tulevaisuudessa olla. Esiintyneet ilmaukset ovat kuviossa 5 esitettynä siten, että vasemmalle on ryhmitelty ilmaukset, joita luokanopettajaopiskelijat kokivat jo olevansa ja oikealle ryhmiteltynä ilmaukset, joita he haluavat opettajina olla. Keskelle jääneet ilmaukset ovat ääripäiden välimaastossa ja haastateltavat kokivat jo ainakin osittain näiden piirteiden toteutuvan.



Kuvio 5. Opettajaideaalin jo toteutuneita sekä edelleen kehitettäviä piirteitä.

Osa haastatelluista koki vastaavansa jo oman opettajaideaalinsa vaatimuksiin.

”Kyllä ne on aika lailla sama (opettajaihanne ja oma opettajaidenteetti), mun mielestä oon luotettava ja turvallinen ja ystävällinen ja kaikkien kaveri siellä koulussa - - haluaisinkin tulevaisuudessa olla semmoinen opettaja, jollei just pystyy niinku oppilas kertomaan kertomaan kaikkia asioita ja pitää sellaisena turvallisena aikuisena.” (H4)

Osa haastateltavista arvioi, että ihanne ja todellisuus eivät koskaan kohtaa siitä syystä, että opettajana kehittyminen ikään kuin pysähtyisi siihen, jos vastaisi omaa opettajaideaaliaan. Aineistosta nousi esiin myös käsitys, voiko opettaja koskaan olla valmis.

”Tuntuu, että niinku opettajan pitää aina aina jotenkin mukautua, räätälöityä aina aina uudestaan ja uudestaan. Mikä on mulle aika raskas ajatus, kun mä haluaisin niinku olla heti hyvä. Mutta sitä mä aattelen, että se on varmaan vaan tämän työn luonne, että ei voi olla valmis.” (H5)

Haastateltavien opettajaidentiteettiä koskevissa ilmauksissa eniten varmuutta oli havaittavissa ilmauksissa, joissa kuvattiin hyvän opettajan ominaisuuksia tai sitä, millainen opettaja vastaaja itse haluaa olla. Sen sijaan enemmän epävarmuutta ja pohdintaa liittyi omaan nykyiseen opettajaidentiteettiin ja arvoihin sekä niiden mahdolliseen muuttumiseen harjoittelun aikana. Näiden pohdintaan ei välttämättä ole ohjattu harjoittelun rinnalla toteutettavassa pedagogisessa seminaarissa tai harjoitteluun sisältyvän loppuraportin ohjeissa, jonka vuoksi harjoittelijat eivät välttämättä ole pohtineet asiaa tietoisesti.

#### **4.3 Tutkimuskysymys 3: Millaisissa asioissa luokanopettajaopiskelijat kaipaavat tukea vahvistaakseen opettajapystyvyyttään ja opettajaidentiteettiään opetusharjoittelun aikana?**

Kolmas tutkimuskysymykseni yhdistää aiempien tutkimuskysymysten pohjalta tarkastelemiani käsityksiä opettajapystyvyyteen ja opettajaidentiteettiin vaikuttavista tekijöistä opetusharjoittelussa. Haastatellut opiskelijat kokivat yleisesti opettajapystyvyytensä vahvistuneen ja opettajaidentiteettinsä selkeytyneen harjoittelun myötä. Kuitenkin aineistosta nousi esille tekijöitä, joissa haastateltavat kokivat epävarmuutta sekä osa-alueita, joita he eivät olleet päässeet harjoittamaan opetusharjoittelussa.

Selkeimpiä opettajapystyvyyttä heikentäviä tekijöitä olivat palautteen puute ja riittämättömyyden tunteet. Eriyttäminen ja erilaisten oppijoiden huomioiminen koettiin myös hankalaksi ja opiskelijat olisivat kaivanneet siihen enemmän tukea ja ohjausta. Haastatelluista ne opiskelijat, jotka olivat suorittaneet opetusharjoittelunsa isompien oppilaiden luokissa (4.–6. lk.) kertoivat työrauhaongelmista ja oman auktoriteetin puutteesta, mikä vaikutti niin heidän opettajapystyvyyteensä kuin myös opettajaidentiteettiinsä.

Osa opiskelijoista koki, ettei saanut tukea oman opettajuutensa toteuttamiseen ja omat arvot olivat ristiriidassa luokan ohjaavan opettajan arvojen kanssa. Tällä oli merkittävä vaikutus niin pystyvyyden kuin opettajaidentiteetinkin suhteen, sillä omien arvojen kyseenalaistaminen tai se, ettei pysty toimimaan omana itsenään lisää sekä epävarmuutta että henkistä kuormittuneisuutta. Osa haastatelluista myös mainitsi ongelmaksi hierarkkisen asetelman ohjaavan opettajan ja opetusharjoittelijan välillä, mikä johti opiskelijoiden mukaan myös siihen, etteivät opiskelijat kertoneet epäkohdista tai epäreilusta kohtelusta omalle ohjaavalle opettajalleen.

Kuviossa 6 on havainnollistettuna aineistosta nousseet tekijät, joissa haastatellut opiskelijat kokivat tarvitsevänsä tukea ja jotka yhtä aikaa ovat niitä tekijöitä, jotka vähensivät opettajapystyvyyttä eivätkä tukeneet opettajaidentiteetin kehittymistä.



Kuvio 6. Opettajapystyvyyttä ja opettajaidentiteettiä heikentävät tekijät.

Lisäksi kuviossa 6 ulompana kehällä esitetyt tekijät ilmaisevat niitä asioita, jotka vaikuttivat opettajapystyvyyteen ja opettajaidentiteettiin epäsuorasti. Haastatellut mainitsivat tiettyjen osa-alueiden puutteellisista pystyvyykokemuksista, joita olivat yhteistyö huoltajien kanssa, yhteistyö kouluyhteisössä niin kollegojen kanssa kuin monialaisesti sekä tunteiden käsittely.



## 5 Yhteenveto

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaiset tekijät vaikuttivat luokanopettajaopiskelijoiden opettajapystyvyyskäsityksiin ja opettajaidentiteettiin opetusharjoittelussa ja millaisissa asioissa opiskelijat kaipasivat vielä tukea vahvistaakseen opettajapystyvyytään ja opettajaidentiteettiään. Luokanopettajaopiskelijoiden opettajapystyvyyskäsityksiin vaikuttivat harjoittelussa saatu palaute ja tuki, pystyvyyden kokemukset ja harjoitteluhaasteista selviytyminen sekä erilaiset kuormittavat tekijät kuten riittämättömyyden tunteet. Opettajaidentiteetin kehittymiseen vaikuttivat puolestaan omien arvojen mukainen toiminta sekä harjoittelun antamat mahdollisuudet toteuttaa omaa opettajuutta ja oppia uutta. Tässä tutkimuksessa opetusharjoittelu vahvisti opetusharjoittelijoiden opettajapystyvyyttä sekä selkeytti heidän opettajaidentiteettiään.

Opettajapystyvyyden ulottuvuuksista nousivat tärkeiksi pystyvyyteen vaikuttaviksi tekijöiksi sosiaalinen kannustus palautteen ja tuen muodossa, ohjaavien opettajien ja vertaisten opiskelijoiden mallisuoritukset sekä opetusharjoittelijan fysiologiset ja tunneperäiset tekijät, kuten koettu mieliala ja stressin määrä harjoittelun aikana mutta sen sijaan aiemmat pystyvyyden kokemukset jäivät aineistossa vähäisiksi. Aiemmilla kokemuksilla voi silti olla merkitystä haastateltujen opiskelijoiden opettajapystyvyydelle. Haastateltavat mainitsivat monenlaisia konkreettisia tekijöitä, jotka vaikuttivat heidän opettajuutensa kehittymiseen. Osa mainitsi ohjaavan opettajan hyvistä pedagogisista ratkaisuista, osa ihaili toisten opetusharjoittelijoiden vuorovaikutustaitoja. Useimmat kokivat oppineensa harjoittelun aikana laajasti erityyppisiä keinoja liittyen opettamiseen, kasvattamiseen ja opettajana olemiseen.

Harjoittelun kuormittavat tekijät koettiin pääosin negatiivisina asioina opetusharjoittelussa. Näitä olivat aineiston mukaan riittämättömyyden tunteet, ajan puute, eriyttämisen haasteet, luokanhallinta ja auktoriteetin puute sekä vertaistuen puute. Näistä eriyttäminen ja luokanhallinta liittyvät suoraan Skaalvikin & Skaalvikin (2007) opettajapystyvyyden ulottuvuuksiin.

Opettajapystyvyyden ulottuvuuksien tunnistaminen ei vaikuttanut aineiston perusteella olevan itsestäänselvyys, kuten ei myöskään pystyvyyden muodostumiseen vaadittavien haasteiden voittaminen ja ylipäättään opettajapystyvyyden tilannekohtaisen vaihtelun ymmärtäminen. Tämä näkyi tutkimustuloksissa siten, että haastatellut opiskelijat kokivat haasteet ja

vastoinkäymiset negatiivisina kokemuksina sen sijaan, että olisivat lähtökohtaisesti kertoneet haasteiden kohtaamisen vahvistavana tekijänä. Haastattelutilanteiden edetessä haasteista selviytymisen tärkeys tuntui vahvistuvan opiskelijoille, sillä haastattelun alun ja lopun välissä oli havaittavissa eroja haastateltavien reflektiossa opetusharjoittelun merkityksestä oman opettajuuden kehittymiseen.

## 6 Pohdinta

Tutkimustulokseni vahvistavat ja täsmentävät aiempien tutkimusten esille tuomia seikkoja niin opettajapystyvyyteen kuin opettajaidentiteettiin vaikuttavista tekijöistä. Tutkimusaineistossa ilmenneet opettajapystyvyyteen ja opettajaidentiteettiin vaikuttavat tekijät ja niihin liittyvien käsitysten havainnot ovat todennettavissa niin Banduran (1995) minäpystyvyysteoriassa kuin Skaalvik ja Skaalvikin (2007) opettajapystyvyyden ulottuvuuksissa. Opettajan työ on tunnetyötä ja tunteiden säätely nousi aineistosta esiin yhtenä alakategoriana. Banduran (1995, s. 5) tunneperäisten tekijöiden pystyvyyden ulottuvuus sisältää oletuksen tunteiden vaikutuksesta koettuun minäpystyvyyteen, mutta tässä tutkimuksessa en voi vetää johtopäätöksiä siitä, miten tunteet vaikuttivat koettuun opettajapystyvyyteen.

Ohjaussuhteen dialogisuuden puutteesta kertovat haastateltujen opiskelijoiden kokemukset epäkohdista, joista he eivät olleet keskustelleet ohjaavien opettajien kanssa. Opettajan työn piirteisiin kuuluu kuitenkin hankalien asioiden ja ihmisten kohtaaminen, eikä niiltä todennäköisesti voi välttyä työelämässä. Opettajaidentiteettiä koskevissa tuloksissa kävi ilmi, että ohjaavan opettajan asemaa selkeästi kunnioitettiin ja hänen hyväksyntäänsä haettiin harjoittelun aikana. Osalle hyväksynnän hakeminen oli kuormittavampaa ja persoonallisuuden piirteistä esimerkiksi itseen kohdistuva vaativuus saattoi vaikuttaa siihen, että opiskelija koki työmäärän kohtuuttomana. Tämä on pääteltävissä ainoastaan haastateltujen reflektointien persoonapiirteiden vaikutuksesta harjoittelun sujumiseen. Opetusharjoittelun ohjeistukseen (Sool, 2019) kuuluu työn ja vapaa-ajan rajaaminen, johon oikeus pitäisi olla myös opiskelijalla, mutta aineiston perusteella kaikki ohjaavat opettajat eivät olleet kunnioittaneet tätä, vaan olettaneet opetusharjoittelijan joustavuuteen ja harjoitteluun omistautumiseen. Ohjaaja voi oman pedagogisen ajattelunsa tasosta riippuen toimia joko mallina, tukena tai saavuttaa dialogisuuden tason, jolloin ohjaaja ja opiskelija voivat keskustella esimerkiksi yhteiskunnallisista ja eettisistä asioista (Syrjäläinen & Jyrhämä, 2013). Haastateltavien mukaan tätä estivät ohjaajien kiire sekä hierarkkinen asetelma ohjaajan ja opiskelijan välillä.

Tutkimukseni vahvisti Banduran (1995, s. 3) minäpystyvyysteoriaa, jonka mukaan pystyvyys vahvistuu esteiden voittamisen kautta. Vaikka lähes kaikilla haastatelluilla oli ollut jonkin asteisia haasteita harjoittelussa selviytymisen saralla, heistä jokainen koki lopulta harjoittelun vahvistaneen opettajapystyvyyttä ja käsitystä siitä, millaisia opettajia he haluavat tulevaisuudessa olla. Myös Knoblauchin ja Hoyn (2008, s. 174) amerikkalaisiin

opettajaopiskelijoihin kohdistuneen tutkimuksen tulokset tukevat haasteiden voittamisen vahvistavan minäpystyvyyttä. Tämän kautta on helpompi ymmärtää, miksi haasteita kokeneet opiskelijat olivat ehkä motivoituneempia osallistumaan tutkimukseeni, kuin ne opiskelijat, jotka eivät kokeneet harjoittelukokemusta yhtä suurena tekijänä omalle opettajaidentiteetilleen ja pystyvyydelleen. Tätä en kuitenkaan voi todentaa aineistoni pohjalta.

Useat haastatellut opiskelijat toivat esille palautteen merkityksen. Haastatellut opetusharjoittelijat pitivät saatua palautetta ehdottoman tärkeänä omalle kehittymiselleen. Tärkeimpänä palautteen antajana pidettiin ohjaavaa opettajaa, mutta myös ainedidaktikoiden ja toisten opetusharjoittelijoiden antama palaute oli merkityksellistä. Myös Klassenin ja Durksenin (2014, s. 168) tutkimuksessa ohjaava opettaja oli pääasiallinen niin negatiivisen kuin positiivisenkin palautteen antaja. Palaute kuuluu myös Banduran (1995, s. 4) merkittävimpiin minäpystyvyyttä vahvistaviin tekijöihin. Haastateltavat kertoivat, ettei positiivinenkaan palaute ”tunnu missään”, jos ei tarkalleen tiedä, missä asiassa onnistui. On tärkeä tehdä opiskelijalle näkyväksi se, mistä onnistuminen johtui (ks. myös Schunk & Pajares, 2002). Tämän lisäksi olennaista on palautteen lähde sekä palautteen laatu (ks. myös Bandura, 1995, s. 4; Margolis & Cabe, 2006). Palautteen tulee olla realistista suoritukseen nähden ja tukea taitojen kehittymistä, jonka vuoksi opetusharjoittelijat kokivat turhaksi myös liian yksityiskohtaisen palautteen (ks. myös Margolis & Cabe, 2006). Koska ohjaavan opettajan rooli harjoittelussa on merkittävä, on ohjaaville opettajille tarjottava riittävästi mahdollisuuksia täydennyskoulutukseen (Klassen & Durksen, 2014; eNorssi, 2021). Ohjaava opettaja voi ohjata yksilöä tilanteisiin, joissa pystyvyyden tunteet vahvistuvat ja toisaalta välttää laittamasta henkilöä tilanteisiin, joissa pystyvyys voisi laskea epäonnistumisen vuoksi. Mahdolliset riittämättömyyden tunteet voivatkin osittain johtua siitä, että opetusharjoittelijat on asetettu liian hankalaan tilanteeseen ilman riittävää tukea. Tällöin pystyvyyden kokemusten vahvistumista ei ole tietoisesti tuettu harjoittelun ohjaajien puolelta.

Opettajapystyvyyden ulottuvuuksista nousi esille eriyttäminen. Haastateltavista useampi toi esille sen, että ohjaava opettaja tai erityisopettaja hoiti hänen puolestaan haastavan oppilaan eriyttämisen. Eriyttäminen ei tullut spontaanisti esiin opettajapystyvyyttä reflektoidessa, vaan vasta tarkentavien kysymysten kautta. Tämä voi johtua joko siitä, että eriyttäminen koettiin hankalaksi tai toisaalta se koettiin itsestään selvyydeksi. Eriyttäminen ja erilaisten oppilaiden huomioiminen vaatii oppilaan tuntemista, mikä voi jäädä vähäiseksi opetusharjoittelun lyhytkestoisuuden vuoksi; aiemmissa tutkimuksissakaan luokanopettajakoulutuksen ei ole

nähty antavan riittävästi työkaluja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tukemiseen (ks. Rasku-Puttonen & Rönkä, 2004, s. 183; Mäkelä & Viherkorpi, 2015, s. 74; Alanko & Halmesaari, 2018, s. 58–60). Opettajankoulutuksessa ja opetusharjoittelussa erityisopettajat ja luokanopettajat toimivat usein irrallaan toisistaan, vaikka jo harjoitteluvaiheessa voitaisiin harjoitella yhteistyötä. Yhteistyön harjoittelu on perusteltua niin lain (Perusopetuslaki (628/1998)) kuin Suomen opettajaksi opiskelevien liiton linjaamien harjoittelutavoitteidenkin (Sool, 2019, s. 7) mukaan. Monialaisen yhteistyön puute mainittiin haastatteluissa myös opettajapystyvyyteen vaikuttavana tekijänä, koska kaikki eivät saa opinnoissaan siitä ollenkaan kokemusta.

Haastateltavista osa kertoi, että heidän harjoitteluluokassaan ei ollut työrauhaongelmia, mikä johtunee siitä, että ohjaava opettaja on tehnyt jo aiemmin työtä työrauhan muodostamiseksi. Ongelma opettajankoulutuksen näkökulmasta on siinä, että opiskelija ei saa opettajankoulutuksen aikana aitoa kokemusta omista kyvyistään ylläpitää työrauhaa. Vasta työelämässä opiskelija pääsee kokemaan, miten hän onnistuu luomaan järjestystä omaan luokkaansa ja siinä mielessä opetusharjoittelijan rooli valtion harjoittelukouluissa on hieman ongelmallinen, koska päävastuu on aina ohjaavalla opettajalla (ks. myös Blomberg, 2008, s. 27). Ohjaavan opettajan päävastuu korostui haastatteluaineistossa myös oppilaiden kurinpidollisissa käytänteissä.

Haastateltavien puheessa todentuivat myös aito kiinnostus oppilaita ja opettajan työtä kohtaan. Kohtaamiseen liittyvät arvot olivat vahvistuneet harjoittelun aikana ja työn merkityksellisyys syntyykin opettajan työssä usein vuorovaikutuksesta oppilaiden kanssa (ks. myös Moilanen, 2001, s. 81–83). Työstään innostuneella, sitä kehittämään pyrkivällä ja eteen tuleviin ongelmiin ratkaisukeskeisesti suhtautuvalla opettajalla on hyvät edellytykset menestyä työssään, ja terve itsetunto, myönteinen minäkuva ja alan kokeminen omaksi ovat olennaisia tekijöitä myönteisessä työn kokemisessa (Blomberg, 2008, s. 30). Työssä jaksaminen on suoraan yhteydessä opettajan kokemuksiin työn hallitsemisesta ja työssä onnistumisesta (Blomberg, 2008, s. 31), mikä on liitoksissa myös omiin uskomuksiin selviytyä opettajan työssä vaadittavista tehtävistä.

Tutkimukseeni haastatellut luokanopettajaopiskelijat olivat kaikki opintojen loppuvaiheessa ja lähellä työelämään siirtymistä. Opettajan pystyvyyskäsitteeseen on sidoksissa myös opiskelijan odotusten ja toiveiden toteutuminen tulevaisuuden työssä (Blomberg, 2008, s. 211).

Opetusharjoittelu ei täysin pysty jäljittelemään työelämää, sillä opettajan siirtyessä työyhteisöön, hänestä tulee osa muuta henkilöstöä ja hän pyrkii löytämään paikkansa sieltä. Työyhteisöt ovat muovautuneet jo vuosien saatossa, ja opettajien keskuudessa voi olla keskinäistä kilpailua, valtataistelua ja muutosvastarintaisuutta, kun taas opetusharjoittelussa opiskelijalle osoitetaan selkeä asema, johon hänen tulee mukautua ja sosialisoitua: hän ei kuulu opettajainhuoneeseen eikä kahvipöytäkeskusteluihin; hänellä ei ole vastuuta luokasta eikä laillista oikeutta saada tietoonsa kaikkia oppilaisiin tai huoltajiin liittyviä tietoja, jotka auttaisivat häntä ymmärtämään oppilaita tai luokan kokonaistilannetta. Osa haastateltavista koki, että ohjaajan korkeampaa asemaa näkymättömässä hierarkiassa korostettiin liikaa ja opiskelijan tuli joustaa omien rajojensa ylitse niin arvoissa kuin jaksamisessa.

Käsitykset opettajan työn merkityksestä ja asenteet opettajan työtä kohtaan toivat esille opettamiseen ja kasvattamiseen sitoutumisen mutta myös suhtautumisen opettajan ammattiin työnä, jolla on rajansa. Opettajuus koettiin muuttuvana ja itsensä kehittäminen nähtiin tärkeänä piirteenä. Haastateltujen ikäryhmät ulottuvat Y- ja Z-sukupolviin, joiden keskinäiset asenteet työtä kohtaan eroavat hieman toisistaan, mutta pääasiassa vapauden ja joustavuuden arvostaminen voidaan liittää molempiin sukupolviin. Nyky-yhteiskunta ohjaa tällä hetkellä vahvasti Y-sukupolven käsityksiin, sillä heidän osuutensa työikäisissä kasvaa 2020-luvulla edelleen (Kultalahti, 2015, s. 1). On siis todennäköistä, että tulevaisuuden opettajuuteenkin vaikuttavat halu kehittyä ja toimia omien arvojen mukaisesti. Erona aiempiin sukupolviin on kuitenkin se, etteivät opettajat ole valmiita toteuttamaan opettajuuttaan hinnalla millä hyvänsä, sillä yhä harvempi kokee opettajan ammatin sellaisena kutsumuksena, jolle voi uhrata mielenterveyden tai josta ei makseta kohtuullista korvausta. Tämä ilmeni suoraan myös haastatteluaineistossani. Suhtautuminen työhön erottaa sukupolvia toisistaan, mikä voi näyttäytyä myös opetusharjoittelijan ja ohjaajan välisessä suhteessa; suurten ikäluokkien arvostama ahkeruus ja urakeskeisyys voi aiheuttaa ristiriitoja nykyajan ihanteiden kohdatessa. Työhyvinvoinnin arvostaminen on toisaalta saanut monet pätevät opettajat vaihtamaan alaa niin Suomessa kuin kansainvälisestikin, mihin on mielestäni tarpeellista puuttua sekä johtamisen että koulutuspoliittisten päätösten näkökulmasta.

## 7 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tärkein oivallus on tiedostaa opettajapystyvyyden kaikkien osa-alueiden vahvistaminen opettajankoulutuksen aikana. Tutkimukseni vahvisti myös opettajapystyvyyden ja opettajaidentiteetin tiivistä suhdetta, sillä useat minäpystyvyysteorioiden elementit vaikuttivat myös opettajaidentiteetin kehittymiseen. Haastateltavat pitivät opetusharjoittelua yhtä aikaa kuormittavana ja antoisana oppimiskokemuksena, mikä on todettu myös aiemmissa tutkimuksissa. Osa haastatelluista oli kokenut opetusharjoittelun aikana kyseenalaistaneensa oman kyvykkyytensä toimia opettajana tai kokenut kyseenalaistamista ulkopuolelta, mutta harjoittelun päätyttyä kaikki haastatellut myönsivät odottavansa innolla työelämään siirtymistä. Kaiken kaikkiaan jokainen haastateltu luokanopettajaopiskelija koki opettajapystyvyyden vahvistuneen ja opettajaidentiteetin selkeytyneen harjoittelun myötä.

Opetusharjoittelussa, ja yleisesti opettajaopintojen aikana, hyvin pieneen osaan jäävät yhteistyö huoltajien kanssa sekä luokan työrauhan ylläpitämiseen liittyvät keinot. Opettajaidentiteetin rakentaminen opintojen aikana voitaisiin tehdä myös läpinäkyvämmäksi, eikä ainoastaan oppiaineisiin sitoutuneeksi käsitykseksi. Monialaisissa opinnoissa (Oulun yliopisto, 2021) opettajuuden reflektointia tehdään lähes jokaisessa opintojaksossa, mutta se on tiiviisti sidoksissa oppiaineiden didaktiikkaan. Aineenhallintaa ja suunnittelua on helpompi opettaa, koska ne pohjautuvat tietoon (ks. myös Blomberg 2008, s. 190). Opiskelijoille voi tämän painotuksen myötä syntyä käsitys siitä, että pelkkä monialainen osaaminen riittää opettajan työssä menestymiseen ja shokki työelämään siirryttyä voi tämänkin vuoksi korostua.

Opiskelijoiden harjoittelukokemuksia värittivät monenlaiset tunteet ja haastattelutilanteissa useilla haastateltavilla nousi vielä voimakkaitakin tunteita pintaan. Tunteiden käsittely voi jäädä opetusharjoittelussa vajaaksi, riippuen opetusharjoittelijan tunteiden säätelystä mutta myös ohjaavan opettajan tunnetaidoista. Haastavaa onkin vaikuttaa opettajankoulutuksessa opiskelijan asenteisiin, kykyyn ratkaista ristiriitoja, empatiakykyyn tai kyvykkyyteen kohdata oppilaita, kollegoja ja vanhempia. Näihin ominaisuuksiin on mahdollisesti reagoitu jo luokanopettajien valintakoevaiheessa, mutta välttämättä se ei ole riittävä panostus opettajankoulutuksen näkökulmasta.

## 7.1 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Olen ollut erittäin tietoinen koko tutkimukseni ajan siitä, että omat opetusharjoittelukokemukseni voivat tahattomasti vaikuttaa aineiston analyysiin. Toisaalta en olisi ollut yhtä kiinnostunut tutkimaan aihetta, jos en olisi ennen tutkimuksen tekoa kuullut, nähnyt ja kokenut erilaisia harjoittelukokemuksia. Olen parhaani mukaan pyrkinyt antamaan tilaa kaikenlaisille aineistosta nouseville seikoille, sillä tutkijana en olisi voinut hyvällä omalla tunnolla sivuuttaa erilaisia käsityksiä. Fenomenografisessa tutkimuksessa luotettavuuteen vaikuttaa tutkijan uskollisuus aineiston käsitysten eroavaisuuksille (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 169). Tärkeää on myös aineiston analyysin läpinäkyvyys, jonka olen pyrkinyt tuomaan esille analyysiprosessin kuvauksessa luvussa 3.4. Aineiston analyysi.

Tavoitteeni oli tuottaa laadukas pro gradu -tutkielma, joka antaisi selittävää tietoa luokanopettajaopiskelijoiden opettajapystyvyyteen vaikuttavista tekijöistä päättövaiheen opetusharjoittelussa. Tutkimukseni kannalta olennaista oli, millaisia asioita kysyin haastateltavilta, ja etten johdattelisi haastateltavia mihinkään tiettyyn suuntaan heidän vastauksissaan. Toisaalta aineistojen kerääminen haastattelemalla sisältää tiettyjä riskejä luotettavuuden kannalta. Haastattelun antama tieto on hänen itsensä suodattamaa, eivätkä kaikki haastateltavat ole keskenään yhtä puheliaita tai analyttisiä (Creswell & Creswell, 2018, s. 188).

Haastateltavani ovat aikuisia ihmisiä ja kerroin heti haastattelun alussa, että he ovat vapaaehtoisia keskeyttämään haastattelun tai jättämään vastaamatta kysymyksiin, jos niin kokevat. Kerroin myös, miten käsittelen haastatteluaineistoja, ja että poistan kaikki nimet ja muut tunnistetiedot, joita he mahdollisesti mainitsevat kertoessaan opetusharjoittelukokemuksistaan. Ajoitin haastattelujen ajankohdan kaksi kuukautta opetusharjoittelun päättymisen jälkeen, jotta mahdollinen stressi ja tunnekuohut olisivat tasoittuneet. Siitäkin huolimatta haastateltavien sen hetkinen mielentila ja harjoittelumuistoihin palaaminen ovat voineet vaikuttaa vastauksiin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006).

Mielestäni on tärkeää mainita, että tunsin osan haastateltavista etukäteen. Tämä on voinut vaikuttaa siihen, millaisia asioita kyseiset haastateltavat ovat kertoneet minulle (ks. myös Creswell & Creswell, 2018, s. 188). Toisaalta he ovat koko ajan tienneet tutkimukseni aiheen sekä haastattelun tarkoituksen, joten uskon, että he halusivat antaa rehellisen ja aidon



haastattelun. Tarkensin myös joitakin vastauksia niin, että haastatteluaineistossa ei jäänyt tulkinnanvaraisia vastauksia siksi, että tunsin haastateltavan. Sekä tutut että minulle ennestään tuntemattomat haastateltavat kokivat laajan tunnekirjon haastattelun aikana ja oli koskettavaa huomata, kuinka paljon kuukausien takainen opetusharjoittelu nosti edelleen tunteita pintaan.

Haastattelukysymyksiä muotoillessa taustalla vaikuttivat Banduran (1997) neljä minäpystyvyyden ulottuvuutta sekä Skaalvik ja Skaalvikin (2007) kuusi opettajapystyvyyden ulottuvuutta, mutta haastatteluaineistoja analysoidessa en pitänyt tiukasti kiinni aiempien teorioiden ulottuvuuksista, vaan annoin aineistolle mahdollisuuden tuoda myös uusia näkökulmia. Koska kuitenkin olin muodostanut apukysymyksiä edellä mainittujen teorioiden pohjalta, ohjasivat ne todennäköisesti ainakin osittain myös haastattelujen sisältöä ja sitä kautta aineiston muodostumista. Toisaalta aiempiin teorioihin pohjautuva haastattelurunko on auttanut varmistamaan, että tutkimuksessa on tutkittu sitä, mitä on aiottukin tutkia eli tutkimuksen toteutus on pyritty tekemään niin, että käytetty aineiston hankintamenetelmä ja aineiston analyysitapa ovat valideja tutkimuksen kannalta (Creswell & Creswell, 2018, s. 199).

Ennakko-oletukseni ja hypoteesini oli, että luokanopettajaopiskelijoilla on laaja kirjo erilaisia opettajapystyvyyksiasityksiä, mutta tutkimukseni aihe saattoi kiinnostaa erityisesti niitä osallistujia, joilla oli ollut ehkä keskimääräistä enemmän haasteita harjoittelun aikana. Tätä on kuitenkin tämän aineiston perusteella mahdotonta todentaa.

## **7.2 Jatkotutkimusaiheet ja tutkimuksen vaikuttavuus**

Tutkimustulokseni saivat yllättävän paljon vahvistusta aiemmasta tutkimuksesta. Opettajapystyvyyden eri osa-alueiden tiedostaminen voisi tuottaa myös opettajaopiskelijoilla syvällisempää pohtimista opetusharjoittelun aikana, sillä nykyisellään opetusharjoittelun painopiste on opetuksen suunnittelussa ja aineenhallinnassa. Ohjaajan ja harjoittelijan välistä suhdetta on tutkittu jo jonkin verran, mutta lähempää tarkastelua voisi kaivata opettajien tunnetaitojen ja tunteiden säätelyn yhdistäminen opetusharjoitteluun ja ohjaukseen. Ohjaajan valta-asema vaikutti negatiivisesti monen haastatellun harjoittelijan pystyvyyden tunteeseen, joten kollegiaalisuuden vahvistaminen voisi auttaa opetusharjoittelijoita toimimaan rohkeammin omana itsenään.

Toisaalta, koska opettajankoulutuksessa ei voida harjoittaa kaikkeen ammatissa tarvittavaan osaamiseen, tulisi jo aiemmin pilotoituja mentorointiohjelmia tarjota vastavalmistuneille opettajille. OAJ on ehdottanut lakisääteistä oikeutta kaikille opetuslalle tulleille opettajille osallistua mentorointiin kahden ensimmäisen vuoden ajan (OAJ, 8.4.2021). Tätä tarvetta myös oman tutkimukseni havainnot tukevat.

Opettajapystyvyyden tutkimisen suurimmiksi haasteiksi näen pystyvyyden tilannekohtaisen vaihtelun, jonka vuoksi pystyvyyden kehittäminen ja vahvistaminen on hankalampaa tehdä näkyväksi. Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö opettajapystyvyyden ulottuvuuksia tulisi tuoda monipuolisemmin ja konkreettisemmin opettajankoulutuksen ja opetusharjoittelun sisältöihin. Kasvatusfilosofiset periaatteet, arvot ja opettajaidentiteetin pohtiminen jäävät opinnoissa usein kirjallisten tuotosten tasolle, jolloin dialogisuus ja asioiden jakaminen jää puutteelliseksi. Tiukentuneiden koulutusresurssien vuoksi opinnoissa on yhä vähemmän aikaa keskustelulle ja vuorovaikutukselle, vaikka juuri niiden kautta ihminen oppii kuuntelemaan, tunnistamaan ja käsittelemään tunteitaan sekä ymmärtämään itseään ja muita.

## Lähteet

- Akkerman, S. and Meijer, P. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*. 27(2), 308–319.
- Alanko, K. & Halmesaari, M. (2018). “Pystynkö tähän kaikkkeen?” Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä opettajaidentiteetistään ja työelämäosaamisestaan. Pro gradu -tutkielma.
- Azim, M. (2017). Being a teacher. Developing self-efficacy and teacher identity through self-reflective techniques in teacher education programs. *Journal of Education and Practice*. Vol. 8 (34), 7–14.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2008). An agentic perspective on positive psychology. Teoksessa S. J. Lopez (toim.), *Praeger perspectives. Positive psychology: Exploring the best in people*, Vol. 1., 167–196. Westport, CT: Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education, *Cambridge Journal of Education*, 39:2, 175–189, <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Beijaard, D., Meijer, P.C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers’ professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsingin yliopisto.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)
- Caires, S., Almeida, L., & Vieira, D. (2012). Becoming a Teacher: Student Teachers’ Experiences and Perceptions about Teaching Practice. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 163–178. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.643395>
- Chang, M-L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review* 21 (3), 193–218.

- Cidell, J. (2010). Content clouds as exploratory qualitative data analysis. *Area* 42 (4), 514–523. <https://doi.org/10.1111/j.1475-4762.2010.00952.x>
- Creswell, J.W. & Creswell, J.D. (2018). *Research design. Qualitative, quantitative & mixed methods approaches*. 5. painos. Sage Publications.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3–4), 325–346.
- Eksi, G. Y. & Yakisik, B.Y. (2016). To be anxious or not: student teachers in the practicum. *Universal Journal of Educational Research*, vol.4 (6), 1332–1339. <http://doi.org/10.13189/ujer.2016.040610>
- eNorssi (2021). Ohjaajakoulutukset. Haettu 3.1.2021: <https://enorssi.fi/ohjattu-harjoittelu/ohjaajakoulutukset/>
- Evers, W., Brouwers, A. & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology* 72 (pt 2), 227–243. <https://doi.org/10.1348/000709902158865>
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. (2006). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismäa (toim.) 2006. *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Vantaa: Kansanvalistusseura. 26–43.
- Fives, H. Hamman, D. & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education - Teach teach educ.* 23, 916-934. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.03.013>
- Grosemans, I., Coertjens, L. and Kyndt, E. (2020). Work-related learning in the transition from higher education to work: The role of the development of self-efficacy and achievement goals. *Br J Educ Psychol*, 90, 19–42. <https://doi.org/10.1111/bjep.12258>
- Hagenauer, G., Hascher, T. & Volet, S. (2015). Teacher emotions in the classroom: Associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education* 30 (4). <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>
- Hall, S. (1999). *Identiteetti*. (suom. ja toim. Lehtonen, M. & Herkman, J.) Tampere: Vastapaino.
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2016). Openness to Theory and Its Importance for Pre-Service Teachers' Self-Efficacy, Emotions, and Classroom Behaviour in the Teaching Practicum.

<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.02.003>

- Handolin-Kiilo, H. (2015). Kemian noviisiopettajien osaaminen ja sen tukeminen työelämän ensimmäisinä vuosina. Helsingin yliopisto.
- Heikkinen, H. (2001). Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito: narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4354-7>
- Heikkinen, H., Markkanen, I., Pennanen, M. & Tynjälä, P. (2014). Opettajankoulutuksesta työelämään. Teoksessa Mahlamäki-Kultanen, S., Lauriala, A., Karjalainen, A., Rautiainen, A., Rökkönen, M., Helin, E., Pohjonen, P. & Nyysölä, K. (toim.), Opettajankoulutuksen tilannekatsaus: Muistiot 2014, 4, 45–54. Opetushallitus.
- Hietala, P. & Kumpula, K. (2020). ”Se on ihan niinko ohjaajasta kiinni, että minkälainen harjoittelu tulee olemaan”. Harjoittelukokemuksen kannalta merkitykselliset seikat luokanopettajaopiskelijan silmin. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 37 (2), 162–173.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. (2011). Tutkimustyön metodeista / Pertti Järvinen ja Annikki Järvinen (Uud. p.). Opinpajan kirja.
- Kangas, T. (2020). Y-sukupolven opettajien näkemyksiä työstä, työhyvinvoinnista ja työhyvinvoinnin johtamisesta. Hallintotieteen pro gradu -tutkielma.
- Kari, J. & Heikkinen, H.L.T. (2001). Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 41–60.
- Kemppainen, N. (2017). ”Vuosien kokemuksella koen kyllä selviytyväni” – opettajien minäpystyvyyksiasityksiä työstään. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto.
- Klassen, R. M., & Durksen, T. L. (2014). Weekly Self-Efficacy and Work Stress during the Teaching Practicum: A Mixed Methods Study. Learning and Instruction, 33, 158–169. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.05.003>
- Knoblauch, D. & Hoy, A. W. (2008). “Maybe I can teach those kids.” The influence of contextual factors on student teachers’ efficacy beliefs. Teaching and Teacher Education 24 (1), 166–179.
- Koskenniemi, M. (1982). Yhdessä ja yhteistoimin. Koulu ja sosiaalisuuteen kasvaminen. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.

- Kolu, U. (2000). Elämäni opettajana. Teoksessa A. Berghäll, K. Båsk, K. Harra, R. Itälä, E. Lahdes, M.-L. Nissilä, & C. Åminne (toim.), *Elinikäinen oppija Livslångt lärande*, 107–126. Juva: WS Bookwell Oy.
- Kontturi, H. (2016). Oppimisen itsesäätelyn ilmeneminen ja kehittymisen tukeminen alakoulun oppimiskontekstissa. Oulun yliopisto.
- Kultalahti, S. (2015). "It's so nice to be at work!" Adopting different perspectives in understanding Generation Y at work. Akateeminen väitöskirja, Vaasan yliopisto. [https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-651-7.pdf](https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-651-7.pdf)
- Kurt, T., Duyar, I. & Calik, T. (2012). Are We Legitimate Yet?: A Closer Look at the Casual Relationship Mechanisms among Principal Leadership, Teacher Self-Efficacy and Collective Efficacy. *Journal of Management Development*, 31, 71–86. <https://doi.org/10.1108/02621711211191014>
- Künsting, J., Neuber, V. & Lipowsky, F. (2016). Teacher self-efficacy as a long-term predictor of instructional quality in the classroom. *European Journal of Psychology of Education*, 31(3), 299–322.
- Laakso, K. (2015). Omistautunut, innostunut, ammattitaitoinen ja kuormittunut opettaja. Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä luokanopettajan työn kuormittavuudesta ja luokanopettajakoulutuksen valmistavuudesta työelämän haasteisiin. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Laine, T. (2004). Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Tampereen yliopisto.
- Lehtomäki, S. & Mikkilä-Erdmann, M. (2018). Opettaja työrauhan rakentajana luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Prologi – puheviestinnän vuosikirja 2018, 10–25.
- Lehtovaara, A., & Koskeniemi, M. (1974). Kasvatuspsykologia. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Liinakoski, L. (2017). Luokanopettajien minäpystyvyys ja työssäjaksaminen kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Luukkainen, O. (2005). Opettajan matkakirja tulevaan. PS-kustannus.
- Malderez, A., Hobson, A. J., Tracey, L. & Kerr, K. (2007). Becoming a student teacher: Core features of the experience. *European Journal of Teacher Education* 30 (3), 225–248. <https://doi.org/10.1080/02619760701486068>
- Malinen, O. & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and teacher education*, 60, 144–152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012>

- Margolis, H., & McCabe, P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: What to do, what to say. *Intervention in School and Clinic*, 41, 218–227.
- Metsäpelto, R., Poikkeus, A., Heikkilä, M., Heikkinen-Jokilahti, K., Husu, J., Laine, A., ... Warinowski, A. (2020, Helmikuu). Conceptual Framework of Teaching Quality: A Multidimensional Adapted Process Model of Teaching. <https://doi.org/10.31234/osf.io/52tcv>
- Moilanen, P. (2001). Hyväksi opettajaksi ja hyväksi ihmiseksi – ammattietiikan opetus opettajankoulutuksessa. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.), *Opettajan taipaleelle*, 81–104. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Mäkelä, A. & Viherkorpi, K. (2015). Tulevat opettajat luokanhallinnan ja työrauhan rakentajina. Luokanopettajaopiskelijoiden luokanhallinnallinen minäpystyvyys sekä käsityksiä työrauhasta. Pro gradu -tutkielma.
- Niemi, H. & Siljander, A-M. (2013). Uuden opettajan mentorointi: Mentoroinnilla oppilaan ja opettajan hyvinvointiin. Unigrafia.
- Niemi, T. (2019). Luokanopettajakoulutuksen opetusharjoittelun ohjaus opettajuutta rakentamassa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85: Joensuun yliopisto.
- Nurmi, J., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2014). Ihmisen psykologinen kehitys. PS-kustannus.
- OAJ. (20.8.2019). OAJ käynnisti työhyvinvoinnin lukuvuoden 2019–2020. Saatavissa: <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2019/oaj-kaynnisti-tyohyvinvoinnin-lukuvuoden-2019-2020/>
- OAJ. (8.4.2021). OAJ:n ehdotus: Valtionrahoitusta uusien opettajien mentorointiin. Saatavissa: <https://www.opettaja.fi/tyossa/oajn-ehdotus-valtionrahoitusta-uusien-opettajien-mentorointiin/>
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki. Saatavissa: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Opetushallitus & Kumpulainen, T. (2017). Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016: Lärarna och rektorerna i Finland 2016. Opetushallitus.
- Oulun yliopisto (2021). Yliopiston opinto-opas 2020–2021. Luokanopettajan tutkinto-ohjelma. Saatavissa: <https://opas.peppi oulu.fi/>

- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19, 139–158.
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence: implications for teachers and parents. Teoksessa F. Pajares & T.C. Urdan (toim.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*. IAP – Information Age Pub., Inc.
- Perusopetuslaki (628/1998). Viitattu 15.1.2021. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pursiainen, J., Rusanen, J., Raudasoja, E. M., Nurkkala, R., Kortelainen, T., Partanen, S. & Peuna, I. (2019). Selvitys opettajankoulutuksen rakenteesta yliopistoissa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:11. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-627-0>
- Rasehorn, K. (2009). Opettajuuden kehittyminen. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Suomen musiikkikasvatusseura, 259–285.
- Rasku-Puttonen, H., & Rönkä, A. (2004). Opettajankoulutuksen tehtävä koulukulttuurin muutoksessa. Teoksessa Launonen, L. & Pulkkinen, L. (toim.), *Koulu kasvuyhteisönä: kohti uutta toimintakulttuuria*, 175–185. PS-kustannus.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>
- Salin, O. (2010). *Työntekijän sosiaalisen identiteetin valinnat*. Tampere University Press: Taju.
- Salo, P. (2000). Koululuokan työrauhahäiriöiden ehkäiseminen, käsittely ja korjaaminen. Tutkimus koululuokan hallintaa käsittelevistä oppisisällöistä kahdessa amerikkalaisessa oppikirjassa sekä niihin perustuvan kokonaismallin kehittelyä. Savonlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 3. Joensuun yliopistopaino.
- Salovey, P., Bedell, B.T., Detweiler, J.B., & Mayer, J.D. (2000). Current Directions in Emotional Intelligence Research. In M. Lewis & J.M. Haviland-Jones (toim.), *Hand-book of Emotions*, 504–520. 2. painos. The Guilford Press.
- Samuel, M. & Stephens, D. (2000). Critical dialogues with self: developing teacher identities and roles — a case study of South African student teachers, *International Journal of Educational Research*, Volume 33, Issue 5, 475–491, [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00030-6](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00030-6)



- Schunk, D. H. & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. Teoksessa A. Wigfield & J. S. Eccles (toim.), A Vol. in the educational psychology series. Development of achievement motivation, 15–31. San Diego, CA, US: Academic Press.
- Schunk, D. H. & Pajares, F. (2005). Competence perceptions and academic functioning. Teoksessa A. J. Elliot & C. S. Dweck (toim.), Handbook of competence and motivation. Guilford Publications.
- Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books. (Reprinted in 1995).
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations with Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology* 2007, Vol. 99, No. 3, 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher Self-Efficacy And Teacher Burnout: A Study of Relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059–1069. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher Self-Efficacy and Perceived Autonomy: Relations with Teacher Engagement, Job Satisfaction, and Emotional Exhaustion. *Psychological Reports*, 114, 68–77.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job Satisfaction, Stress, and Coping Strategies in the Teaching Profession. What Do the Teachers Say? *International Education Studies*, 8, 181–192. <http://dx.doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>
- Skaalvik, E. and Skaalvik, S. (2016). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession. *Creative Education*, 7, 1785–1799. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.713182>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2019). Teacher Self-Efficacy and Collective Teacher Efficacy: Relations with Perceived Job Resources and Job Demands, Feeling of Belonging, and Teacher Engagement. *Creative Education*, 10, 1400–1424. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.107104>
- Sool (2019.) Tavoitteet opettajankoulutukselle 2019. Saatavissa: [https://www.sool.fi/site/assets/files/1320/tavoitteet\\_opettajankoulutukselle\\_2019-web.pdf](https://www.sool.fi/site/assets/files/1320/tavoitteet_opettajankoulutukselle_2019-web.pdf)
- Syrjäläinen, E. & Jyrhämä, R. (2013). Roolikko ohjauksen pelikenttänä. Teoksessa Hakala, J.T. & Kiviniemi, K. (toim.) Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä – Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä, 129–143. Jyväskylän yliopistopaino.

- Säntti, J. (2008). Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. *Kasvatus & Aika* 2 (1) 2008, 7–22.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783–805.
- Taajamo, M. & Puhakka, E. (2019). Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus Talis 2018: Perusopetuksen vuosiluokkien 7–9 ensituloksia, osa 1. Haettu 15.12.2020: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opetuksen\\_ja\\_oppimisen\\_kansainvalinen\\_tutkimus\\_talis\\_2018\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opetuksen_ja_oppimisen_kansainvalinen_tutkimus_talis_2018_0.pdf)
- Tervasmäki, T. & Tomperi, T. (2018). Koulutuspolitiikan arvovalinnat ja suunta satavuotiaassa Suomessa. *Niin & Näin* (2), 164–200.
- Tuhkala, A. (2016). Tunteet luokanopettajan päättöharjoittelussa: Narratiivinen tutkimus opettajaopiskelijoiden kertomuksista. *Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma*.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (6. uud. laitos.). Tammi.
- Tynjälä, P., & Heikkinen, H. L. T. (2011). Beginning Teachers' Transition from Pre-Service Education to Working Life. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (1), 11–33. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0175-6>
- Usher, E. L. & Pajares, F. (2008). Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions. *Review of Educational Research* 78 (4), 751–796
- van der Want, A., den Brok, P., Beijaard, D., Brekelmans, M., Claessens, L. & Pennings, H. (2019). The relation between teachers' interpersonal role identity and their self-efficacy, burnout and work engagement, *Professional Development in Education*, 45:3, 488–504, <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1511453>
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, Summer, 1984, Vol. 54 (2), 143–178.
- Viel-Ruma, K., Houchins, D., & Jolivet, K. (2010). Efficacy Beliefs of Special Educators: The Relationships among Collective Efficacy, Teacher Self-Efficacy, and Job Satisfaction. *Teacher Education and Special Education*, 33, 225–233. <https://doi.org/10.1177/0888406409360129>
- Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Räikkönen, E., Hökkä, P. & Eteläpelto, A. (2017). Ammatillisen toimijuuden moniulotteinen rakenne ja mittarikehittely. Teoksessa Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Paloniemi, S. & Eteläpelto, A. *Ammatillinen toimijuus: Rakenne, mittari ja tuki*. University of Jyväskylä. 14–33.

- Väisänen, P. & Silkelä, R. (2000). Luokanopettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa: Tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittelyä. Joensuun yliopisto.
- Wheatley, K. F. (2005). The case for reconceptualizing teacher efficacy research. *Teaching and teacher education*, 21(7), 747–766. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.009>
- Yada, A. (2020). Different processes towards inclusion: A cross-cultural investigation of teachers' self-efficacy in Japan and Finland. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8073-3>
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Educational psychology*, 25 (1), 82–91.

## **Liitteet**

### **Liite 1**

#### Haastattelurunko

Millaiset asiat tukivat opettajaksi kasvamistasi opetusharjoittelun myötä?

- Kuvaile, miten onnistuit.
- Anna esimerkki tilanteesta, jossa koit pystyvyyden/voimaantumisen tunteita.
- Anna esimerkki jonkun muun (ohjaava opettaja/harjoittelija) onnistuneesta toimintatavasta, josta sait hyvän mallin, miten toimia.
- Millaista palautetta sait ja miten se vaikutti sinuun?
  - o Kuka antoi palautteen? Millainen merkitys oli palautteen lähteellä?

Millaisia haasteita koit opetusharjoittelun aikana?

- Kuvaile, millaiset asiat kuormittivat. Anna esimerkki, miten selvisit jostakin haasteesta tai stressaavasta tekijästä.
- Anna esimerkki tilanteesta, jossa sait/olisit tarvinnut ulkopuolista tukea.
- Kuvaile, miten reagoit haastaviin tilanteisiin tai tunteisiin.
- Mikä kokemus/mitkä tekijät vähensivät uskoa omaan kyvykkyyteen? Anna esimerkki tilanteesta.

Miten aikaisemmin kuvailemasi tekijät vaikuttavat siihen, miten koet itsesi opettajana?

- Kerro lisää omaan kyvykkyyteesi vaikuttaneista tekijöistä.
- Anna esimerkki tilanteesta, jossa huomioit erilaiset oppijat luokassa.
- Kuvaile, miten vaikutit oppilaiden motivaatioon.
- Anna esimerkki, millaisia keinoja käytit luokan hallintaan.
- Kuvaile, miten suhtaudut muutoksiin.
- Millaisia uusia asioita kohtasit opetusharjoittelun aikana.

Miten harjoittelu vaikutti opettajaidentiteettiisi?

- Millainen opettaja olet? Millainen haluat olla? Onko näiden välillä eroa tai ristiriitaa?
- Anna esimerkki, millaisissa asioissa opettajaidentiteettisi muuttui.
- Vahvistiko/heikensikö jokin tapahtuma tai asia opettajuuden kokemustasi?
- Vahvistuivatko/heikentyivätkö jotkin omat arvosi harjoittelun aikana?
- Kuvaile, mitä ajatuksia ja tunteita työelämään siirtyminen herättää.